

1769.47

BOSTON PUBLIC LIBRARY

BOSTON, MASS.

Monatshefte[®]

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Herausgegeben von
NATIONALEN LEHRERSEMINAR
 zu MILWAUKEE, WIS.

Schriftleiter:

Max Griebel, Seminardirektor.

Leiter der Abteilung für das höhere Schulwesen:

Prof. Dr. E. C. Roedder,
 Staatsuniversität Wisconsin

Jahrbuch 1925.

INHALT:

Gehaltswort. M. G.	1
Hans Carl Günther von Jagemann. Ein Gedenkblatt. Edwin C. Roedder	1
Grundsätzliches über den neusprachlichen Unterricht in Deutschland im Zusammenhang mit der Reform des preussischen höheren Schulwesens. Paul Olbrich	1
Why the Modern Foreign Language Study. C. M. Paris	10
Scientific German. Wm. Diamond	11
Recent Methods of Research in the History of Literature. Edwin H. Zeydel	12
Eckermann's Gespräche mit Goethe. A. R. Hohlfeld	13
Zwei Bücher zum deutschen Unterricht. J. Goebel	14
Zur Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutschland. W. Rein	15
Deutsche Volksschulfragen I. J. 1925. T. Kapurte	16
Mark Twain and Germany. A. W. Aron	17
Eine Stunde Französisch. Otto Haas	18
Berichte und Notizen	19
I. Drei Geburtstage. Kuno Francke (A. Burns); Alexander Rudolph Hohlfeld (E. C. R.); Friedrich Kluge (Edwin C. Roedder)	21
II. Die Versammlung der M. L. A. of A. zu Chicago. Edwin C. Roedder	22
III. Funkspruchgrüße	23
IV. Die deutsche Schule in Konstantinopel. Karl Heusing	24
(Fortsetzung siehe Seite 2 des Umschlags.)	

Verlag:

NATIONAL TEACHERS' SEMINARY

558 to 568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Price 50c

INHALT: (Fortsetzung)

	Seite
V. Korrespondenzen aus Baltimore (Carl Otto Schönrich); Buffalo (J. L. Luebben); Chicago (Emes); Cincinnati (E. K.); Concord; N. H. (E. Spanhoodt); Evansville (H. A. Meyer); Indianapolis (Peter Scherer); Kalifornien (Valentin Buchner); Milwaukee (Hans Siegmeyer); New York (Fritz A. H. Leuchs); Philadelphia (Carl F. Hausmann); St. Louis (Hans Ballin); Deutschland 88	
Bücherschau	
I. Relative Popularity of German Texts in the Class Room. Frederick W. C. Lieder 109	
II. Bücherbesprechungen: Albert W. Aron; F. Bruns; A. Busse; John Eiselmeier; Adolphine E. Ernst; Ernst Feise; M. G.; Anne Jacobson; Hans Kurath; George F. Lusky; F. J. Menger; M. C. Otto; Karl Reuning; E. C. Rosdorff; Reinhold Saleski; Carl F. Schreiber; Ernst Vees 123	
III. Eingesandte Bücher 159	

GERMAN REVIEW AND EXERCISE BOOK

(Mankiewicz-Leuchs)

A comprehensive drill book for all classes beyond the first year.

TEXTS EDITED FOR MODERN TEACHING

Baumbach — Der Schwiegervater	Lenné — Mann von Borsheim
Freytag — Die Journalisten	Schiller — Der Natz als Gaukel
Görtschick — Germelshausen	Schiller — Wilhelm Tell
Goethe — Hermann und Dorothea	Seidel und Rossmayr — Edle Herren
Höyse — Hochzeit auf Capri	Storm — Inez
Hillern — Höher als die Kirche	Wildebruch — Das edle Blut
	Wildebruch — Kindertreinen

CHARLES E. MERRILL COMPANY

NEW YORK

ATLANTA

CHICAGO

NEW EDITION 1926 A FIRST GERMAN BOOK

by FREDERICK BETZ, A. M.
formerly Head of the Department of Modern Languages, East High
School, Rochester, New York

and WILLIAM RALEIGH PRICE, Ph. D.
Supervisor of Modern Languages, University of the State
of New York, Albany.

NATURAL METHOD

The vocabulary contains 75 per cent of the word list adopted by
the Chicago Modern Language Teachers' Association, a list containing
all the words that pupils in the first two years are to master.
(Modern Language Journal, April, 1926.)

84 GERMAN TEXTS
comprising 48 Elementary — 20 Intermediate — 16 Advanced.

Descriptive catalogue sent upon request.

New York
Cincinnati
Chicago
Boston
Atlanta

AMERICAN BOOK COMPANY

209 West Madison Street
CHICAGO, ILL.

PF
3003
M6
1925

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY
DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des
Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

JAHRBUCH 1925.

Geleitwort.

Gut Ding will Weile haben. Daher mögen auch die Fortschritte in dem Wiederaufbau des deutschen Unterrichts in unsren Schulen so verhältnismäßig langsame sein. Es war ein böses Beginnen, durch das der deutsche Unterricht beinahe über Nacht aus den Schulen geworfen wurde. Hätten die, die das damals verursachten, mehr Weile walten lassen, es wäre wohl nicht geschehen. Darum wollen wir uns jetzt mit dem genügen, was erreicht worden ist, und was im Werden begriffen ist, in dem Bewußtsein, daß es eine gute Sache ist, die wir fördern. Und wenn wir auf die Zeit der vollständigen Lähmung zurückblicken und sie mit dem heutigen Stande vergleichen, so haben wir doch wohl alle Ursache, hoffnungsvoll in die Zukunft zu blicken.

Es ist zwar Tatsache, daß die Anzahl der Schüler in den High Schools sowohl als in den Colleges nicht im gleichen Verhältnis zugenommen hat wie in den ersten Jahren, nachdem die Wiederbelebung eingesetzt hatte. Daß die Gleichgültigkeit der Bevölkerung — es mag teilweise sogar auch noch üble Gesinnung als Überrest der Kriegspsychose sein — mit schuld ist, unterliegt wohl keinem Zweifel. Zu bedauern ist es im besonderen, wenn die deutschamerikanische Bevölkerung sich noch nicht hat emporraffen können, um für ihre Jugend an deutschem Sprachschatz zu retten, was noch zu retten ist. Jetzt, wo der deutsche Unterricht aus den Volksschulen verdrängt ist, sollten es sich die Deutschamerikaner zur Aufgabe machen, deutsche Abend- und Samstagklassen einzurichten, um ihre Kinder die deutschen Laute wieder zu lehren, bevor sie ihnen vollständig entschwinden. Ganz abgesehen davon, daß es noch genügend Familien deutscher Abstam-

mung gibt, für die die Einrichtung solcher Klassen für ihre Kinder eine Vertiefung und Verinnerlichung des deutschen Familienlebens, herbeigeführt durch einen engeren Zusammenschluß von Eltern und Kindern, bedeuten würde, so würden auch Schulmännern, vorausgesetzt, daß in diesen Privatklassen mit Eifer und Geschick gearbeitet wird, aus den Erfolgen die Augen aufgehen, und sie würden zu der Erkenntnis geführt werden, daß der Fremdsprachunterricht zu früherer Zeit begonnen werden muß als im High School-Alter. Die Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts in Klassen der Junior High School ist eine pädagogische Notwendigkeit für wirkungsvolle Arbeit.

Der fremdsprachliche Unterricht erfreut sich im allgemeinen nicht der besonderen Gunst der leitenden Kreise in dem Reiche der Pädagogik. Die Vertreter des utilitaristischen Prinzips wissen nicht so recht, wie sich der Nutzen dieses Unterrichts in Dollar und Cent umrechnen ließe. Die Anhänger der Sozialpädagogik, so wie diese hier in die Praxis umgesetzt worden ist und sich in den mannigfaltigen Gruppenbetätigungen der Schüler in der Schule und außerhalb derselben zeigt, sehen im fremdsprachlichen Unterricht keine Förderung ihrer Prinzipien. Und auch die Erziehungswissenschaft, so wie sie sich jetzt in unsren Universitäten breit macht und Unterrichtsmethode und Stoffauswahl in didaktische spanische Stiefeln einzuschüren sich bemüht, weiß mit diesem Unterrichtszweige bis jetzt noch nicht viel anzufangen. So bleiben uns also nur diejenigen übrig, die als wichtigstes Ziel der Erziehung- und Unterrichtsarbeit die möglichst vollkommene Heranbildung des Menschen um seiner selbst willen erblicken; die darum sich bemühen, ihre Schüler in den vollen Gebrauch seiner seelischen Fähigkeiten zu setzen, in ihm den Sinn für alles Wahre, Gute und Schöne, wo immer es sich bietet, zu wecken, ihn zu lehren mit offenen Augen den Dingen und Geschehnissen der Welt gegenüber zu stehen, sie würdigend oder doch wenigstens verstehend, und dafür zu sorgen, daß der Interessenkreis ihrer Schüler mit jeder neuen Bereicherung sich auch entsprechend erweitert. Unter diesem Gesichtspunkte sollte das Erlernen einer fremden Sprache wohl beinahe selbstverständlich sein, und wenn es sich um die höheren, kulturellen Vorteile, die das Studium derselben zeitigt, handelt, so dürfte es wohl keinem Zweifel unterliegen, daß Deutsch in erster Linie gewählt werden müste.

Wenn wir die Fortschritte, die die Sache des Deutschunterrichts in unsren Schulen gemacht hat, aufzählen, so können wir in erster Linie berichten, daß nunmehr wohl in allen Staaten, die auf Legislaturbeschlüsse hin den deutschen Sprachunterricht aus den Schulen ver-

bannt hatten, diese Beschlüsse widerrufen worden sind. Eine Schulgemeinde nach der andern nimmt Deutsch in den Lehrplan ihrer High Schools auf. Nach den neuesten Berichten hat endlich auch die Cincinnatier Schulbehörde beschlossen, den deutschen Unterricht wieder einzuführen. Daß Cincinnati es duldet, solange zurückzustehen, wird immer ein Rätsel bleiben.

Neues Leben aber zeigte sich besonders bei den Versammlungen der modernsprachlichen Lehrer, sowohl in den einzelnen Staaten als auch besonders in den allgemeinen Versammlungen. War der Geist, der in New York in den Versammlungen der deutschen Abteilung Weihnachten 1924 herrschte, schon bemerkenswert, so bewiesen die letzten Versammlungen in Chicago solche Arbeitsfreudigkeit und einen solch hohen Grad von Streben und Können, daß ihr Wiederschein in der Arbeit im Schulzimmer nicht ausbleiben kann. Erwähnt seien in dieser Verbindung die Pläne der Vereinigung der modernsprachlichen Lehrer des Landes, ihren Beitrag zu einer würdigen Begehung des hundertjährigen Todestages Goethes im Jahre 1932 durch die Herausgabe einer Goethe-und-Amerika Encyklopädie zu liefern. Es ist ein in großen Zügen angelegtes Unternehmen und hat bereits solche Fortschritte gemacht, daß sein Erfolg kaum noch in Frage gestellt zu werden braucht.

Noch eines anderen Unternehmens sei hier Erwähnung getan, das ebenfalls als Zeichen für eine Besserung der Gesamtlage betrachtet werden muß. Das „*Institute of International Education*“ hat in das Gebiet seiner Tätigkeit den internationalen Austausch von Studenten gezogen und zwar auf der Basis von Wechselseitigkeit und gegenseitiger Gastfreundschaft. Es ist hier nicht der Platz, die Einzelheiten der gegenseitigen Abmachungen anzugeben. Sie sind vom Büro des oben angegebenen Institutes (522 Fifth Ave., New York City) leicht zu erhalten. Mit Genugtuung sei aber berichtet, daß bereits mehr als 20 deutsche Studenten unter den Auspizien dieses Institutes an unsren Universitäten studieren und sich natürlich eine gleiche Anzahl amerikanischer Studenten auf deutschen Universitäten befindet, daß augenblicklich Verhandlungen mit allen größern Universitäten des Landes stattfinden, um auch sie in diesen Austausch hineinzuziehen, und daß — und dies sei besonders hervorgehoben — auch deutschamerikanische Kreise sich für das Unternehmen interessieren und es finanziell unterstützen.

Ein Unternehmen, das unsere volle Aufmerksamkeit verdient, ist das *Modern Foreign Language Study*, dem unter den Auspizien des *American Council of Education* und unter Mitwirkung des *U. S. Bureau of Education* die Aufgabe gestellt ist, das Soll und Haben des fremdsprachlichen Unterrichts festzustellen. Die besten Männer auf diesem

Unterrichtsgebiete sind zur Führung der Untersuchungen herangezogen worden. An anderer Stelle werden unsere Leser einen Artikel über die Arbeit des Komitees finden, und wir brauchen darum hier darauf nicht weiter einzugehen. Warnen möchten wir aber doch vor einer zu großen Mechanisierung der Arbeit. Die Erziehungswissenschaft zeigt augenblicklich Blüten, von denen viele nur taube Früchte zeitigen werden. Es lässt sich nun einmal nicht alles zahlenmäßig feststellen. Wer könnte wohl jedem Samenkorn, das in den empfänglichen Geist des Kindes fällt, nachspüren und seinen Ertrag abmessen? Die Unterrichtsarbeit beruht auf wissenschaftlicher Grundlage, sie ist aber letzten Endes eine Kunst; und Kunst schafft Werte, die wohl imponabel, aber vielleicht gerade deshalb von höherer Bedeutung sein mögen als solche, die durch *tests* bis zum einhundertstel Prozent festgestellt werden können.

Wir freuen uns, auch an dieser Stelle der Geburstage von zwei der Besten in unserem Berufe, Kuno Francke, Harvard-Universität, und A. R. Hohlfeld, Staatsuniversität Wisconsin, zu gedenken und ihnen unsere herzlichsten Glückwünsche auszusprechen. Die Anerkennung, die ihnen von nah und fern zu teil wurde, war voll und ganz verdient. Das Germanische Museum in Harvard wird ein bleibendes Denkmal der segensreichen Tätigkeit Professor Franckes sein. Das Heft, das zu Ehren Professor Hohlfelds von seinen Schülern und Mitarbeitern herausgegeben wurde, *Studies in German Literature*, gibt das lebendigste Zeugnis von der erfolgreichen Tätigkeit des Lehrers und des Gelehrten. So lange der Geist von Männern wie Francke und Hohlfeld in unserm Beruf lebt, dürfen wir des endgültigen Erfolges unserer Bestrebungen sicher sein.

Das nationale Lehrerseminar zu Milwaukee war seit dem Kriege zur Untätigkeit verbannt. Es war darauf bedacht, seiner Musterschule, der Milwaukee University School, die natürlicherweise auch unter den Folgen der Hetze gegen alles Deutsche oder deutschen Ursprungs litt, in den gefährlichen Jahren finanziell beizustehen, und gab eigentlich nur ein Lebenszeichen durch die Herausgabe des Jahrbuchs von sich. Die Anstalt hatte außerdem jedes Jahr den Versuch gemacht, ihre Sommerkurse wieder zu eröffnen, die sich vor dem Kriege eines regen Zuspruches erfreuten. Immer waren die Versuche vergeblich gewesen. Eine Umfrage bei den deutschen Abteilungen unserer Universitäten, ob es ratsam sei, diesen Versuch in der Hoffnung auf endlichen Erfolg auch in diesem Jahre fortzusetzen, brachte eine erhebliche Anzahl von Antworten, die — und dafür quittieren wir hier mit auf-

richtigem Dank — unserer Arbeit Würdigung entgegenbrachte und den dringenden Wunsch aussprachen, die Tätigkeit des Seminars nicht aufzugeben. Trotzdem eine große Mehrheit der Antworten dahin lauteten, so enthielten die gegebenen Ratschläge doch wenig, was nicht schon in früheren Jahren von uns versucht worden wäre. Die am 30. Januar abgehaltene Versammlung des Vollzugs- und des Lehrerausschusses zog einen neuen Plan in Erwägung, durch den die Möglichkeit sich bot, der dem Seminar eigentümlichen Tätigkeit einen günstigeren Boden zu schaffen. Es ist die Verbindung der Seminarkurse mit denen der deutschen Abteilung der Staatsuniversität Wisconsin. Sofort wurden die Unterhandlungen mit den zuständigen Universitätsbehörden aufgenommen, die denn auch mit vollem Erfolg gekrönt wurden. Das Seminar ist in die günstige Lage gesetzt, seine Kurse für Madison anzukündigen. Es sind zwei Kurse vorgesehen, die als Ergänzung der Universitätsarbeit betrachtet werden können und die Arbeit des Seminars repräsentieren: Methodik des deutschen Unterrichts und ein fortgeschrittener Kursus im Aufsatz und Konversation im Deutschen. Beide Kurse werden vom Direktor des Seminars erteilt werden. Wir freuen uns aufrichtig, diese Ankündigung machen zu können und sehen mit großen Erwartungen dem kommenden Sommer entgegen, der, wenn erfolgreich, einer dauernden Verbindung des Seminars mit der deutschen Abteilung der Universität die Bahn ebnen mag.

Wenn wir die Anzeichen registrieren wollen, die von einem Aufleben der geistigen Bestrebungen auf deutsch-kulturellem Gebiete zeugen, so dürfen wir die deutsche Buchausstellung, die von dem Börsenverein der deutschen Buchhändler in den Räumen der Columbia-Universität im Herbste 1925 veranstaltet worden war, nicht unerwähnt lassen. Vor uns liegt der Katalog dieser Ausstellung, die nur die in den Jahren 1924 und 1925 veröffentlichten Bücher umfaßt. Er gibt den besten Überblick über die unendliche Fülle und den großen wissenschaftlichen Wert dieser Neuerscheinungen. Sie legen Zeugnis ab einmal von der geistigen Regsamkeit Deutschlands, dann aber auch darin, daß die Ausstellung hier solchen Anklang fand, von der veränderten Einstellung des Amerikanertums deutschen Unternehmungen gegenüber, die uns gleichfalls mit Hoffnung in die Zukunft blicken läßt.

Der Deutschamerikanische Lehrerbund, der ursprüngliche Träger der deutschen Schulbestrebungen des Landes, der den Anstoß zur Gründung des Lehrerseminars gab und auch die vorliegende Zeitschrift seinerzeit ins Leben rief, liegt noch im todesähnlichen Schlaf. Trotz-

dem die Verhältnisse, aus denen heraus er sich entwickelte, andere geworden sind, so wäre es doch wünschenswert, wenn er wieder zum Leben erwachte. Der Lehrerbund war ein Faktor im deutschamerikanischen Leben, der mehr einen volkstümlichen Charakter trug und daher eine Brücke zwischen dem Deutschamerikanertum und dem Lehrerberuf bildete, die nicht für immer abgebrochen bleiben sollte, besonders jetzt, wo auch in den strikt wissenschaftlichen Kreisen sich die Neigung zeigt, Züge rein völkischer Natur in den Bereich des Sprachunterrichts mehr als früher hineinzutragen.

Zurückweisend auf das erste Jahrbuch, in dem wir die Anregung zur Leo Stern-Gedächtnisfeier veröffentlichten, sei heute mitgeteilt, daß die Geschäfte nunmehr von dem seinerzeit ernannten Komitee abgewickelt sind, indem der Betrag der Stiftung, der nach der Herstellung des Grabdenkmals für Leo Stern übrig blieb, \$793.01 an den Vorstand des Schlesischen Lehrervereins überwiesen worden ist, unter der ursprünglichen Bestimmung, daß das Einkommen von diesem Fonds zur Unterstützung der bedürftigen Witwen und Waisen von Mitgliedern des Vereins verwendet wird.

Indem wir nun dieses Jahrbuch, das sechste in der Reihe, hinaussenden, drängt es uns, unsren Mitarbeitern für ihre stets bereitwilligst zur Verfügung gestellten Beiträge bestens zu danken. Wir danken allen denen, die uns durch zustimmende oder beratende Zuschriften immer wieder ermutigten. Die Zahl unserer Leser hat sich von Jahr zu Jahr vergrößert. Freilich ist dieselbe noch gering, und die gesamten Einnahmen des Jahrbuchs decken nur vierzig Prozent der Herstellungs-kosten. Doch die Seminarverwaltung hat die Herausgabe der Zeitschrift nie als Geschäftsunternehmen betrachtet, vielmehr fand sie ihre Ent-schädigung in dem Bewußtsein, durch deren Herausgabe der großen und schönen Sache des deutschen Unterrichts in unserm Lande zu dienen.

M. G.

Hans Carl Günther von Jagemann.

Ein Gedenkblatt.

Sechsundsechzigjährig ist Professor H. C. G. von Jagemann am 21. Januar 1926 um elf Uhr nachts einem langen, qualvollen, mit über-menschlicher Willenskraft ertragenen Leiden erlegen. Ein innerlich reiches, wenn auch äußerlich nicht sehr bewegtes Leben hat damit seinen Abschluß gefunden. Aus altem thüringischem Adel am 2. August 1859

als Sohn eines Generalmajors zu Grottkau in Schlesien geboren, erhielt er seine Mittelschulbildung auf dem Gymnasium zu Naumburg und besuchte dann die Universitäten Leipzig und Tübingen, bis er 1881 nach Amerika übersiedelte und auf der jungen Johns Hopkins University seine sprachlichen Studien fortsetzte, die 1884 zur Erwerbung der Doktorwürde führten. Bis 1886 war er dann Professor der neueren Sprachen am Earlham College, von da bis 1889 Professor der germanischen Sprachen an der Staatsuniversität Indiana und endlich bis zu seinem Rücktritt im Sommer 1925 Professor der germanischen Philologie an der Universität Harvard. An dieser altehrwürdigen Anstalt hat er zahlreiche Schüler ausgebildet, die ihm als tüchtigem, gewissenhaftem und anregendem Lehrer immerfort dankbar sein werden. Er war noch in den Tagen des Leidens eine bedeutende Erscheinung, überaus eindrucksvoll wirkte der unvergesslich mächtige Kopf. Ich habe ihn nur zweimal gesehen, 1903 bei einem Besuche, den er der Universität Wisconsin machte, und dann im Februar 1905 in seinem Krankenzimmer, denn schon hatte sich mittlerweile das Siechtum eingestellt, das ihn bis an sein Lebensende nicht mehr losließ, jahrelang den Körper geradezu lähmte, dem Geist indessen nichts anhaben konnte, und wenn auch dieser Geist sich keinen seiner würdigen Körper mehr zu bauen vermochte, so konnte er doch wie einst der kranke Schiller durch sein Beispiel lehren, wie viel der Mensch über sich vermag. Denn Jagemann blieb sich gleich, an gewissenhafter Pflichterfüllung, an Güte des persönlichen und des brieflichen Umgangs, an altadeliger Vornehmheit der Gesinnung.

Das Werk, das er hinterläßt, ist im wesentlichen sein Erfolg als akademischer Lehrer. Die schöpferische Tätigkeit des Gelehrten war seine Stärke weniger. Nicht als ob sie ihm nicht gelegen hätte, — wäre es ihm darauf angekommen, dann zählten heute die von ihm verfaßten Bände nach Dutzenden. Man darf das bei einem so außerordentlich reifen und klaren Verstand und einer so umfassenden Gelehrsamkeit wohl bedauern, denn bei seiner staunenswerten Kenntnis des Fachschrifttums und seiner glänzenden Gabe des Zusammen-schens hätte die schöpferische Auswirkung bei ihm Bedeutsames gezeigt. Wir freuen uns, daß einige seiner schönsten Aufsätze in unseren Monatsheften erschienen sind, denen er immer aufrichtig gewogen war. Der Hauptgrund, weswegen er so selten dazu kam, Eigenes schriftstellerisch zu gestalten, ist einer, der dem Menschen die größte Ehre macht. Es hat wohl selten einen Mann in seiner Stellung gegeben, der mit solch gütigem, väterlichem Wohlwollen jede Einsendung, ob Erstlingsarbeit eines eben flügge gewordenen Doktors, ob Sonderabzug eines Aufsatzes, ob stattliche Untersuchung eines Fachgenossen,

gleich nach Empfang geprüft und dem Geber in ausführlichem Briefe dafür gedankt hat, mit einem Worte der Ermunterung, wo er eine gute Anlage sich redlich mühen sah, mit freundlicher Warnung und nie verletzendem Tadel, wo er nicht loben durfte. Und selten machte er das in geschäftsmäßiger Kürze; er schätzte im Briefwechsel die angenehmen Formen, und seine eigenen Briefe — es wäre eine dankenswerte Aufgabe, einen Band der schönsten zusammenzustellen! — waren noch bis in die letzten Wochen seines Leidens hinein Muster von edler Schreibart und sauberster Handschrift, denn nie bediente er sich der Schreibmaschine oder des Diktats. So liegt ein gut Teil des Besten, was er geleistet hat, in Kisten und Kästen über das Land verstreut, denn einen Brief von Jagemann vernichtete man nicht, wenn man auch seinen Inhalt sich angeeignet hatte, sondern hob ihn auf als schönstes Besitztum. Ehre seinem Andenken! Er hat unter einem grausamen Geschick Mächtiges gewirkt, und hat immerdar sein Bestes froh und gerne gegeben, und auf seinem Grabstein dürften die Worte Schillers stehen: Wer den Besten seiner Zeit genug getan, der hat gelebt für alle Zeiten.

EDWIN C. ROEDDER.

Grundsätzliches über den neusprachlichen Unterricht in Deutschland im Zusammenhang mit der Reform des preußischen höheren Schulwesens.

Von *Paul Olbrich*,
Studienrat am Reformrealgymnasium
„Musterschule“ Frankfurt a. Main.

Eine Betrachtung über den gegenwärtigen Stand des neusprachlichen Unterrichtswesens in Deutschland wird ausgehen müssen von der in der Durchführung begriffenen Neuordnung des deutschen und zwar in erster Linie des preußischen höheren Schulwesens im allgemeinen. Rein äußerlich sind die bestehenden Schulgattungen Gymnasium, Realgymnasium mit seinem Sonderzweig, dem Reform-Realgymnasium, Oberrealschule erhalten geblieben, während die den höheren Schulen angegliederten bisherigen Vorschulen, die die Kinder in drei Jahren unter besonderer Berücksichtigung der Aufgabe der höheren Schule für die Sexta vorbereitet, gänzlich beseitigt worden sind. Das Gesetz übt einen Zwang aus, daß alle Kinder zunächst für vier Jahre die *Grundschule* besuchen. Nach Ablauf dieser Zeit können diejenigen Schüler, deren Eltern dies wünschen, eine Prüfung ablegen, der Vertreter der Grundschule mit beratender Stimme beiwohnen und deren

Rahmen in keiner Weise das bis dahin erledigte Pensum der Grundschule, das auf die späteren Bedürfnisse der höheren Schule nicht besonders zugeschnitten wird, überschreiten darf. Hierdurch wird also der Eintritt der Kinder in Sexta um ein volles Jahr verschoben, die Schuldauer für den den höheren Bildungsweg einschlagenden Schüler um ein Jahr verlängert. Da über diesen Punkt die heftigste Auseinandersetzung vor sich geht, an der alle daran Interessierten — die Kinder werden dabei von ihren Eltern sehr nachdrücklich vertreten — lebhaft teilnehmen, so sei auch vom Standpunkt des Neusprachlers zunächst hierzu ein Wort gesagt.

Es wird niemand bestreiten können, — einsichtige, nicht von Standesinteressen einseitig beherrschte Kollegen von der Grundschule sind die ersten, die diese Ansicht vertreten — daß das Schülermaterial derartig stark differenziert ist, vor allem in den Großstädten, hinsichtlich dessen, was es durch Veranlagung und vor allem durch die Tradition des Elternhauses mitbringt, daß an und für sich der gemeinsame Unterricht aller zur Einschulung kommenden Schüler in unseren Riesenklassen eine überaus schwere pädagogische Aufgabe darstellt. Es sollen neben Kindern, die kaum den Vorstellungskreis einer überaus engen Welt beherrschen, die sprachlich nur den Bezirk ihres Trieblebens in unvollkommener Weise wiedergeben können, solche unterrichtet werden, bei denen das häusliche Milieu und eine zielbewußte unablässige arbeitende Erziehung schon gründliche Vorarbeit geleistet hat. *Muß* sich nicht gerade bei den aus gebildeten Kreisen stammenden Kindern ein oft gänzlich unbegründetes Gefühl der grenzenlosen Überlegenheit gegenüber dem Proletarierkind einstellen, das, da die Kinder ja nach verhältnismäßig kurzem Zusammenleben wieder getrennt werden, später nicht durch bessere Einsicht korrigiert wird und unter Umständen verhängnisvoll werden kann? Wohl sind die in ihrer seelischen Entwicklung vorgesetzten Schüler willkommene Schrittmacher für die Klasse; aber da sie in der Minderzahl sind, kann der Unterricht nur ausnahmsweise auf sie eingestellt werden. Viele dieser Schüler, aber ebensogut auch besonders Begabte aus einfachen Kreisen, könnten mit Leichtigkeit nach drei Jahren zur höheren Schule übergehen. Sind nicht früher, als der Unterricht in Sexta ohne besondere Berücksichtigung der Volksschule einsetzte, Tausende von Kindern nach drei Jahren in die höhere Schule aufgenommen worden und haben sich unter gesunder Anspannung ihrer Kräfte in kurzer Zeit auch in das eingearbeitet, was ihnen bisher fremd war? Ein Volk, das sich in solcher Notlage befindet wie das deutsche, sollte sich nicht den Luxus leisten, einem „Prinzip“ zuliebe solche Kräfteverschwendungen zu treiben und die Schulzeit unnötig für die höhere Schule zu verlängern. Wenn

ausreichend dafür gesorgt ist, daß Begabte aus *allen* Schichten Zutritt zur höheren Schule haben, so sollte man diese eher durch die Möglichkeit anreizen, die auf ihren Bildungsgang zu verwendende Zeit *abzukürzen*, statt sie ohne innere Notwendigkeit zwangsweise zu verlängern. Der Kampf um diesen Punkt: den Übergang zur höheren Schule für Begabte nach drei statt vier Jahren zu ermöglichen, hat noch keinen befriedigenden Abschluß gefunden. Für den neusprachlichen Unterricht ist dies insofern von Bedeutung, als das früheste Alter, in dem die erste moderne Fremdsprache an das Kind herangebracht wird, von neun bis zehn auf zehn bis elf Jahre heraufgesetzt wird, wodurch ein Entwicklungsjahr verloren geht, das erfahrungsgemäß der gefühlsmäßigen Aneignung des fremden Idioms besonders günstig ist. Dazu kommt, daß jetzt der Lehrer in Sexta die mit verschiedenartigster Vorbildung eingetretenen Schüler in mühsamer Arbeit erst zu einer wirklichen Erziehungsgemeinschaft zusammenschweißen muß. Die Folge ist, daß vielerorts die bisher in den Sexten früher erzielten Leistungen nicht mehr zu erreichen sind. Die einsichtige Lehrerschaft *aller* Schul-Gattungen kann nur wünschen, daß die Demokratie die Achtung vor den Rechten der Individualität und vor allem auch der Eltern noch befriedigender gesetzgeberisch zum Ausdruck bringen möchte. Nirgends ist eine Gleichmacherei am falschen Orte gefährlicher als in der Erziehung. Es heißt Eulen nach Athen tragen, wenn man dies erst noch zu beweisen versuchte.

Wenn die auf der Grundschule aufbauende Neuordnung vom April 1925 auch die alten Schulgattungen äußerlich beibehalten hat, so hat sie doch ihren Sinn und ihre Aufgabe weitgehend verändert. Diese einschneidende Veränderung soll hier unter dem Gesichtswinkel des neusprachlichen Unterrichts, soweit es der Raum zuläßt, wenigstens skizziert werden. Umstellung war nötig; das haben wir alle empfunden. Nicht daß wir die zuvor geleistete Arbeit mit einer billigen Geste des post festum-Kritikers herabsetzen wollen. Im Gegenteil; was von deutschen Schülern und Lehrern quantitativ und qualitativ *gearbeitet* worden ist, kann kaum zu hoch eingeschätzt werden. Aber war dies Wissen *alles erarbeitet?* Wir röhren hier, so fühlen wir sogleich, an die Fundamente. Es ist zu viel behauptet, wenn ein so angesehener Anglist wie W. Dibelius sagt, „der preußische Schulmeister, namentlich der Schulmeister auf Gymnasium und Universität“ habe den Weltkrieg verloren. Wir wollen nicht immer bloß die widrigen Umstände betonen, die uns in unsere verzweifelte Lage gebracht haben. Große Kriege der Geschichte haben irgendwie auch immer den Sinn eines großen *Gerichts*. Und in diesem Sinne glaube ich, daß auch in dem oben zitierten Wort etwas Richtiges enthalten ist. Unser höherer Unterricht — den neu-

sprachlichen trifft im Rahmen des Weltkrieges dieser Einwand ebenso, wenn nicht härter als den übrigen — hat zuviel darauf gesehen, daß etwas gearbeitet wurde — die Fächer- und Stundenhäufung der letzten Jahrzehnte drücken dies deutlich aus — und zu wenig gefragt, was und wie gearbeitet wurde. Es gehört zu den erfreulichsten Lichtblicken unserer Zeit, daß man sowohl bei den richtunggebenden Stellen im Kultusministerium wie bei den nachgeordneten Behörden und vor allem der Lehrerschaft selber mit einer Entschiedenheit und Arbeitsfreudigkeit an den Neuaufbau unserer höheren Schule herangegangen ist, die etwas von dem Geiste des Schwurs in der „Salle du jeu de paume“ in jener bedeutsamen Juninacht von 1789 in sich hat. Der letzte Neuphilologentag im Oktober 1924 zu Berlin brachte dies glänzend zum Ausdruck. Die Neuordnung ist eine entschiedene Absage an den empirischen Geist des in den Sturz der alten Ordnung hineingerissenen Positivismus. An die Stelle des bis zur Hilflosigkeit zersplitterten, wenn auch noch so emsigen Zusammentragens und Ordnens von Einzeltatsachen sollen straffe Konzentration des Bildungsstoffes durch Unterordnung unter ein großes, einheitliches Bildungsziel treten. Die wundervollen Leitsätze *Hübners* in der endgültigen, auf dem Philologentag durchgesprochenen Fassung reden von „dem Drängen aller geisteswissenschaftlichen Disziplinen zur Überwindung des Intellektuellen-Analytischen, zur Betonung des Intuitiv-Synthetischen, zur Menschen- und Seelenformung“. Aus diesen Tendenzen ergibt sich die „Polarität Gesamt Mensch und Volkstum als zielbestimmend für die Bildungsaufgabe der Schule.“ Aus diesen Worten *Hübners* geht zunächst hervor, daß es sich bei dieser Neuorientierung des neusprachlichen Unterrichts nicht um eine zufällige Einzelerscheinung in unserem Geistesleben handelt. Sie ist vielmehr der Ausdruck dessen, was sich in der Wissenschaft seit geraumer Zeit vollzieht und was auch dort wieder seinen letzten Grund in den allgemeinen Bedingungen unserer jüngsten Gegenwart hat. Gerade unsere Zeit der Triumphe der exakten Wissenschaften in ihren mannigfachen Anwendungsformen, die unsere ganze Kulturwelt zu einer großartigen aber innerlich trotz aller Hebung des äußerlichen Lebensniveaus armen Mechanisierung zu führen droht, weckt in uns die Sehnsucht nach dem geistigen Bande, der immateriellen Einheit, die die chaotische Wirrnis der Einzelerkennnisse kürzen soll, in der der moderne Mensch, ein Turmbauer von Babel redivivus,rettungslos zu versinken droht, so drückt ihn die Fülle der nicht mehr zu übersehenden Einzelwissenschaften zu Boden. Will die Wissenschaft ihren Platz behaupten, sollen nicht die wertvollsten Menschen vor lauter Unbefriedigtsein in einer neuen Mystik oder Metaphysik ihre Seele zu retten versuchen, so muß sie selbst sich auf ihre höhere

Aufgabe besinnen, uns zu zeigen, daß erst hinter dieser Welt der Erscheinungen das eigentlich Wesentliche liegt und daß Beschreiben und Zergliedern noch kein Erkennen ist. Zu Fausts „Müttern“ müssen wir wieder hinuntersteigen, um den inneren Zusammenhang der sichtbaren Welt zu fassen. Bedeutsam ist der Umschwung, der in der Sprachwissenschaft Platz gegriffen hat. Was die neue Ordnung für den Sprachunterricht an unseren Schulen will, ist nichts Anderes als Ausfluß dessen, was von den Universitätslehrern zuerst *Karl Vossler*, nachdem Windelband, Rickert, Husserl u. a. in Deutschland, Bergson in Frankreich die Frage vom rein philosophischen Standpunkt geprüft haben, planvoll zu entwickeln versucht haben, die Sprache als Erscheinungsform der Volksseele, der in einer Sprach- und Kulturgemeinschaft dumpf aber unablässig wirksam, jenseits der exakten Erkenntnis liegenden geistigen Vorgänge, in denen Leben fortwährend neues Leben gebiert, begreifen zu lehren. Eine grundlegende Frage wäre nun die, ob der Schule solche Aufgaben überhaupt zugewiesen werden können. Ein so berufener Hochschullehrer wie *Voretzsch* ist dem gegenüber grundsätzlich skeptisch. Die Aufgabe der Schule sei, so hat er auf der neusprachlichen Ferienwoche in Magdeburg, April 1925, ausgeführt, die Sprache und nichts als die Sprache zu lehren, die Schüler so gründlich hierin wie möglich für die Universität vorzubereiten, der es dann zukomme, das kulturpsychologische Moment auf breitestem Basis herauszuarbeiten. Voretzsch begründet dies nicht zuletzt mit den materiell gegenwärtig ganz besonders ungünstigen Schulverhältnissen unseres Landes. Trotzdem hat die Schule geglaubt, sich nicht der Sehnsucht der Zeit entziehen zu können. Wir brauchen eine neue, lokkende Aufgabe, die drängende Kräfte entbindet, auch wenn nicht alle Blütenträume reifen sollten. Wenn es der lebenden Generation unserer neusprachlichen Lehrerschaft gelingt, diese unserer Erziehungsarbeit Einheit und tiefen Sinn gebende Aufbauarbeit an unserem Teile durchzuführen, so werden die Enttäuschungen und seelischen Nöte mehr als ausgeglichen, die gerade uns im Weltkrieg vor allen anderen Disziplinen innerlich so qualvoll zerrissen haben. Die Bahn wird frei für starke und selbständige Lehrerindividualitäten, die einen Funken von dem „selbstverständlichen“ Denken Goethes in sich fühlen, die im Besonderen das Allgemeine, im Einzelfalle das Typische, in einer Reihe aufeinander folgender Einzelzustände das Fließen und Werden zu sehen vermögen, die eine Erkenntnis vom *Wesen* des andersvölkischen Menschentums selbst besitzen und sie — nicht theoretisierend sondern aus dem Material, das der normale Unterricht bietet, — anderen zu zeigen vermögen, und die endlich ihren Schülern durch die vom fremden Wesen vermittelte Erkenntnis zur Bewußtheit ihres eigenen Volksstums und seiner Seele zu verhelfen im Stande sind. Das Geistige hat

sein Primat wieder erhalten; „zum Schauen bestellt“ sind wir alle. Nicht die Stundenzahl, die dem Fache an einer Anstaltsgattung zugewiesen ist, entscheidet über seine Bedeutung, sondern das, was der vom Druck des „Allzustofflichen“ befreite Lehrer daraus zu machen versteht, wie er es einzuordnen vermag in das lebendige Wettstreben nach dem einen Ziel, dem sie alle dienen, der Bildungsarbeit des deutschen Menschen.

Diese Ausführungen wären mit berechtigtem Mißtrauen aufzunehmen, wenn durch diese Neuordnung nur ein altes Gebäude eingerissen werden sollte, wenn an die Stelle solider Arbeit schrankenlose Willkür des einzelnen treten dürfe, sich am Lehrerpult auszutoben unter den gerade in krisenerfüllten Zeiten der Menschheitsentwicklung stets von besonders suggestiver Kraft erfüllten Schlagwörtern, die deshalb bei jedem zünden, weil jeder sich etwas anderes darunter denkt. Diese Neuorientierung des Unterrichts, für die sich das gerade für das Empfinden des Auslandes vielleicht nicht ganz glückliche Schlagwort „Kultur-kundliche Einstellung“ als Charakteristikum durchgesetzt hat, will ganz und gar nicht den alten Inhalt als wertlos beiseite werfen; sie ist nur in zweiter oder dritter Linie eine *stoffliche*, in erster eine *methodische*. „Einstellung auf die Erkenntnis der in der Gesamtveranlagung eines Volkes wurzelnden einfachen Triebe“ nennt es Hübner. Dies beginnt in der ersten fremdsprachlichen Unterrichtsstunde. Wenn das Kind z. B. die straffe Artikulation der französischen Laute erlernt, die ihr Druckmaximum am Ende haben im Gegensatz zu den deutschen, wenn es sich die französische Intonation und mit ihr ganz von selbst den Typ der französischen Satzform aneignet, so hat es sich damit schon, ohne etwas davon zu ahnen, in fremde Kultur hineingearbeitet und hineingefühlt; es hat eine Vorstellung von dem „So-Sein“ des Französischen und scheidet es als ein „Anders-Sein“ von dem ihm bisher in der Muttersprache Vertrauten, das ihm jetzt erst als etwas Wesenhaftes dunkel bewußt wird. So vieles von dem, worauf man früher in unseren Fächern als auf mechanischen Drill herabgesehen hat, erscheint nun in einem neuen Lichte, wenn es in diesem arbeitsunterrichtlichen Zusammenhang gesehen wird. Der nun von der Leitung seiner Anstalt, der weit über Deutschlands Grenzen bekannten Musterschule zu Frankfurt a. M., zurückgetretene, um die Förderung des neusprachlichen Unterrichts wie kaum ein anderer hochverdiente Max Walter hat es erleben dürfen, daß seine Reformgedanken, die, in einer genialen Intuition wurzelnd, zu allererst rein praktisch auf die möglichst gründliche Aneignung der Fremdsprache in der Schule abzielten, hier in einem Lager, das ihm ursprünglich von Haus aus mit seiner Forderung, Erkenntnis von fremder Art sei wertvoller als „Parlieren“,

als Gegner gegenüberstand, den besten Bundesgenossen gefunden hat. Wenn man den Schüler in der fremden Sprache zum Sprechen bringt mit den von dem Meister der Methode zuerst so fein ausgebildeten natürlichen Mitteln, so ist dies keine Papageiendressur, sondern ein Hineinfühlen in die fremde Art zu denken und zu empfinden. Mit jedem Satz, durch den man einen Bewußtseinsinhalt in der Fremdsprache korrekt zum Ausdruck bringt, wird man für einen Augenblick ein Angehöriger des Fremdvolkes und lernt die Dinge mit seinen Augen sehen. Es ist mir aufgefallen, daß besonders sensible kleinere Schüler in der französischen Stunde eine andere Haltung und einen anderen Gesichtsausdruck haben, falls sie so recht von der Sache gepackt sind als in der englischen. Die straffe französische Artikulation, die nach oben drängende, das Wichtigste an das Taktende verlegende Intonation übertragen die Straffheit der Sprachorgane, die doch wieder nur die sichtbare Erscheinungsform des Denkablaufs ist, auch auf die Muskelhaltung des ganzen Körpers und damit auch auf die Seele. Umgekehrt nimmt der Schüler beim Englischsprechen, wenn er zuerst reproduziert, dann selbst frei sein Erlebnis sprachlich gestalten lernt, etwas von der beherrschten, mit den Kräften sparsam verfahrenden und zurückhaltenden Lässigkeit des Engländer auf. Wenn nun das Material in jahrelanger Übung zusammengetragen ist, dann kommt wohl in einer Oberklasse der Augenblick, wo man den Schüler zur Erkenntnis dessen führen kann, was nur aus dem Unterbewußtsein gehoben zu werden braucht, um zu begrifflicher Klarheit zu kommen. Damit greifen auch die einzelnen Disziplinen eines einzelnen Faches wundervoll ineinander. Um bei dem vorhin angeführten Ausgangspunkte, der fremden Intonation, nochmals anzuknüpfen: Ein Schüler, dem die französische Intonation in Fleisch und Blut übergegangen ist, braucht keine umständliche Belehrung über Satzbau und Stilistik mehr; er braucht nur zu formulieren und unter einem besonderen Gesichtspunkt zusammenzufassen, was er längst kann. So betrachtet gewinnt der kulturkundlich eingestellte Unterricht wohl schon ein etwas anderes und vertrauenerweckenderes Gesicht. Es soll nicht schwerer für den Schüler werden, sondern leichter. Einheitlichkeit des Arbeitsgesichtspunktes, die eines Tages, wenn man die Elementarstufe überwunden hat, den selbstgesammelten Stoff zu übersichtlicher Klarheit ordnet, ist immer leichter als chaotische Mannigfaltigkeit. Zwar suchte ja auch die Grammatik alter Richtung eine solche Einheitlichkeit vorzutäuschen, indem sie die Sprache als Ausfluß der Logik ansah und ihr ein entsprechendes Schema aufzuzwingen versuchte. Wie enttäuscht haben sich die Schüler von ihr abgewandt, wenn sie sahen, daß diese sich als Allmutter gebärdende Gram-

matik sie auf Schritt und Tritt im Stiche ließ und die scheinbare „Gesetzlichkeit“, die mit der in den exakten Wissenschaften üblichen zu wetteifern schien, sich nur durch das Zugeständnis zahlloser Ausnahmen retten ließ.

Eines ist allerdings zu erwarten, wenn das neue Verfahren Erfolg haben soll. Die einst unerhört genannte Forderung, der Unterricht müsse „grundsätzlich“ in der Fremdsprache erteilt werden, dürfte nun Selbstverständlichkeit werden, von der man nur abgehen sollte, wenn die Rückkehr zur Muttersprache auf keinem vernünftigen Wege zu umgehen ist. Nicht ganz verständlich scheint mir, warum die grammatische Belehrung ausschließlich in der Muttersprache erfolgen soll. Gerade in den Unterklassen lassen sich grammatische Erscheinungen mit Leichtigkeit in der Fremdsprache formulieren, und diese Formulierung bedeutet Gewinn neuen Sprachgutes. Für die Oberklassen ist bei der jetzt vorgeschriebenen Art der grammatischen Unterweisung, die das Leben der Sprache einfangen will, nicht endlose Regeln und endlosere Ausnahmen lehren, die Muttersprache ja wohl am Platze. Eine besondere Grammatikstunde hat in dieser arbeitsunterrichtlichen Methode keinen Raum. Was die Reformmethode seit Max Walter immer wieder betont hat, wird hier Ereignis. Die zufällige, vom Normalgebrauch abweichende Einzelerscheinung interessiert nur insofern, als sie vielleicht in irgend einen sprachgeschichtlichen Zusammenhang gerückt werden kann; dagegen wird mit Nachdruck das Material da zusammengeballt, wo es dazu dienen kann, die Struktur der Fremdsprache herausschälen zu lassen, sodaß der Schüler aus ihr etwas vom überindividuellen Typ der fremden Volksart abzuleiten oder zu erfühlen vermag. Was die Reformer von jeher empfohlen und entwickelt haben, was Wundt das „Einfühlen in die innere Sprachform“ nennt, und was frühere Gegner mit der Kennzeichnung „Raten statt Wissen“ abgetan haben, erlebt jetzt die Genugtuung, als Erscheinungsform der intuitiven synthetischen Erkenntnisfunktion anerkannt zu werden. Daß dergestalt die Grammatik nicht vor sondern nach der gefühlsmäßigen Sprachenaneignung kommt, so wie es die Reform von jeher gefordert und betätigt hat, ist selbstverständlich.

Nachhaltig beeinflußt wird auch die Lektüre. So verlockend es auch für den Philologen sein könnte, einmal ein einziges Werk so auszuwerten, daß, nachdem die erste Einführung in die Fremdsprache erfolgt ist, man bis zu den letzten Verästelungen in die Tiefen sprachgeschichtlicher und sprachpsychologischer Betrachtungen vordränge und zugleich alles das Typische gewinnen könnte, was unser Unterricht am fremden Volkstum aufzeigen möchte, so scheidet ein solches Verfahren doch für die Schule aus. Schon die Frage, wen man, um

Goethes Ausspruch über Voltaire zu gebrauchen, als den „der Nation gemäesten Schriftsteller“ auswählen sollte, würde zu keinem Ergebnis führen. Auch würde das arbeitsunterrichtliche Lehrverfahren dabei viel zu kurz kommen, denn der Lehrer müßte eben die Schüler doch letzten Endes zu dem hinführen, was sie doch selber finden sollten. Im Gegenteil, wir müssen in der uns gegebenen Zeit, nachdem wir die Schüler so gründlich wie möglich im Gebrauch der Fremdsprache geübt haben, sodaß ihnen ein normaler Text keine allzu großen Schwierigkeiten mehr bietet, unter Ausnutzung alles dessen, was auf dem Wege der Konzentration auch aus anderen Fächern herauszuholen ist, möglichst viel und möglichst vielseitigen Lesestoff als Material an sie heranbringen. Deshalb sagt ein Leitsatz des Berliner Neuphilologentages m. E. mit Recht: „Die statarische Lektüre von Einzelwerken kann nicht mehr denselben Raum beanspruchen wie bisher und muß durch Heranziehung von Auswahlsammlungen in Form eines kultuskundlichen Lesebuches oder von Einzelheften ergänzt werden.“ Daß damit auch mit mancher liebgewordenen Tradition z. B. hinsichtlich der Shakespeare-Lektüre, die wir immer als Krönung unseres Werkes betrachtet haben, gebrochen werden muß, ist unabänderlich. Wir müssen hier erwarten, daß das Konzentrations-Prinzip, dem in bewußter Weise gedient zu haben immer ein Vorzug des neusprachlichen Lehrers gewesen ist — man denke nur, was der Geschichtsunterricht ihm alles verdankt — auch einmal vom Germanisten zu unseren Gunsten angewendet wird. Es ist unseren Schülern wohl nützlicher, wenn sie statt eines zweiten statarischen Shakespeare-Dramas einmal etwas von Carnegie oder von H. Ford lesen und sich in die Psyche eines amerikanischen Fürsten der Arbeit einfühlen lernen, um nur eine von den vielen Möglichkeiten herauszuheben. Überhaupt wird die „schöne“ Literatur und damit das eigentlich Poetische etwas zurücktreten müssen, vor der vielleicht formal nicht künstlerisch gleichwertigen, aber durch den modernen Inhalt ergiebigeren Lektüre führender Geister, die nicht ausschließlich der Literatur angehören. Dies entspricht auch durchaus der bei unseren Schülern herrschenden Neigung, die eine deutliche Abkehr vom Ästhetizismus vergangener Tage erkennen läßt. Wohl müssen Sammelwerke, wie sie der oben angeführte Leitsatz im Auge hat, erst geschaffen werden, aber schon ist überaus Erfreuliches hierin zu verzeichnen, und großzügige Verleger scheuen vor keinem Risiko zurück, um uns das in die Hand zu geben, dessen wir so dringend bedürfen. Das bei Diesterweg in Frankfurt a. Main erscheinende Kulturlesebuch „Seeds and Fruits“ dürfte eine neue Epoche einleiten in dieser Hinsicht und bietet Material in Fülle, um alles das zum Ausdruck zu bringen, was wir unseren Schülern als Erkenntnis vom englischen und amerikanischen Wesen vermitteln möchten.

Einer Umgestaltung im neuen Sinne bedürfen auch unsere bisherigen Gepflogenheiten hinsichtlich der schriftlichen Arbeiten sowie unserer Prüfungs-Bestimmungen. An die Stelle der „Extemporalien“ mit ihrer meist ganz einseitig auf die grammatischen und orthographischen Verstöße eingestellten Bewertung werden freiere Arbeiten treten, bei denen Inhalt und Ausdruck die Hauptsache sind und bei deren Anfertigung, auch wenn sie unter Klausur geschieht, man dem Schüler alle Hilfsmittel in die Hand gibt, die ihm nur irgend dienlich sein können, statt daß man verlangt, daß er sich über fertig in seinem Kopfe vorrätige Kenntnisse ausweise. Die Forderung, daß der Schüler in einem „freien Aufsatz“ ohne Hilfsmittel ein unvorbereitetes Thema behandle, die nur zur inneren Unaufrichtigkeit führt und zum Auseinanderreihen auswendig gelernter „Wendungen“, hat ja auch der Regierungserlaß fallen lassen. Wenn ein Schüler z. B. den Gedankengang eines schwierigen fremdsprachlichen Textes ausreichend in der Sprache des Autors wiedergeben kann, so hat er eine entschieden wertvollere eigene Arbeit damit geleistet. Wünschenswert wäre m. E., daß eine solche Wiedergabe der Gedanken auch in der Reifeprüfung an die Stelle der mündlichen Übersetzung des fremden Textes treten könnte. Eine Schwierigkeit, die bei der Durchführung der von den meisten so freudig begrüßten Arbeitsweise entgegensteht, darf nicht verhehlt werden. Wir haben gegenwärtig bei weitem nicht das Lehrermaterial, das imstande wäre, diesen Unterricht sofort erfolgreich durchzuführen, und zwar deshalb, weil den meisten jüngeren Kollegen die nötige Vertrautheit mit der Fremdsprache — soll doch die Mehrzahl unserer Neusprachler deren zwei beherrschen — und praktische Fertigkeit abgeht, zugleich aber auch diejenige innige Berührtheit mit dem Fremdvolk, die nur im Auslände erworben werden kann. Studienreisen aus eigenen Mitteln, ja allein schon die Beschaffung neuer Bücher, ist den meisten der schwer und mit den täglichen Sorgen kämpfenden Lehrer unmöglich. Doch wollen wir deshalb an unserem Ziele nicht verzagen. Es werden auch bessere Zeiten kommen, und neue Erfindungen wie der Rundfunk rücken die Menschen immer näher zusammen, und wo ernsthaftes Streben ist, werden sich auch diese Schwierigkeiten überwinden lassen, wenn nur das Ziel klar erkannt ist und der Weg zu ihm beharrlich verfolgt wird. Es ist von Interesse zu beobachten, daß die Neigung von Schülern und Lehrern sich im Laufe der letzten Entwicklung vielfach auffällig vom französischen weg und zum Englischen hinkehrt. Es hieße diese Erscheinung zu oberflächlich erfassen, wollte man sie nur als politisch-völkische Reaktion gegen den in den Rheinlanden sich entfaltenden französischen Militarismus und seine Begleiterscheinungen deuten. Es ist vielmehr einerseits das

Fazit aus der Tatsache, daß die jüngste Umwälzung der Welt das Angelsachsenstum zu einer beherrschenden Höhe emporgetragen hat, die ihm die größten Aufgaben für die Zukunft stellt, es ist aber auch andererseits die Erkenntnis, daß unserer Jugend eine Erziehung im Sinne britischer und amerikanischer Staatsauffassung nötiger ist als das, was uns die französische Kultur bieten kann, daß es ihr gut tun würde, sich etwas von dem angelsächsischen matter-of-fact Geiste zu eigen zu machen, der illusionslosen sachlichen Denkungsweise, die Deutschen wie Franzosen gleichermaßen abgeht. Gemäß dieser Tendenz hat man vielerorts Versuche angestellt, das Verhältnis von Französisch und Englisch im Schulunterricht hinsichtlich der Verteilung im Anstaltsplan umzukehren. Ein abschließendes Urteil hierüber ist noch nicht möglich; doch scheint man an der Mehrzahl der preußischen Anstalten der Ansicht zu sein, daß das Französische seiner sprachlichen Struktur wegen besser als Anfangssprache geeignet ist als das Englische, namentlich für solche Schüler, die später noch Latein oder Griechisch lernen sollen.

Es bleibt noch ein Wort darüber zu sagen, wie sich unsere neu-sprachliche Arbeit auf die verschiedenen Anstaltsgattungen verteilt. Ganz im Vordergrund steht sie bei demjenigen Typ, den man als „neusprachliches Gymnasium“ bezeichnet hat, dem Reformrealgymnasium. Hier wird eine neuere Fremdsprache durch neun Jahre hindurchgeführt, der zweiten sind sechs Jahre zugewiesen. Auf der Oberstufe stehen für beide Sprachen zusammen sieben Wochenstunden zur Verfügung, wozu noch auf jeder Klassenstufe einzelne „Vertiefungsstunden“ für die in Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossenen Schüler kommen, die diesen Fächern besonderes Interesse entgegenbringen. Aber auch bei den anderen Schulgattungen: Altsprachliches Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, wozu als neugeschaffener Typ die deutsche Oberschule und die hauptsächlich für ländliche Bezirke gedachte Aufbauschule kommen, bei denen die Zahl der Wochenstunden für den neusprachlichen Unterricht bis auf vier herabsinkt, ist trotzdem grundsätzlich alles das vorher Ausgeführte ebenso verbindlich, nur daß die Zielleistungen entsprechend weniger hoch sind. Auch sie haben sich dem dreifachen Gesichtspunkt: Kultuskundlich orientierter Arbeitsunterricht, Konzentration des Unterrichtsverfahrens, und, was hier nicht besonders ausgeführt wurde, was sich aber sinngemäß aus dem oben entwickelten Gedanken der Erziehung zur Bewußtheit des eigenen Volkstums ergibt, der staatsbürgerlichen Schulung unterzuordnen. Möge der eingeschlagene Weg unserem eigenen Volke zum Heile sein und das Zusammenschweißen der führenden Kulturvölker fördern helfen, damit sie sich ihrer gemeinsamen Aufgabe immer mehr bewußt

werden und aus der dumpfen Enge völkischer Abgeschlossenheit zu wahrhafter Humanität heranreifen möchten, wie dies gerade die großen Denker des deutschen Volkes schon vor hundert Jahren richtunggebend gewiesen haben.

Eine Darstellung wie diese muß es sich, wenn sie den geistigen Gehalt der Schulreform aufzuzeigen bemüht ist, versagen, sich noch mit statistischem Material allzusehr belasten. Ich nehme an, daß es den Lesern dieses Aufsatzes willkommen sein wird, einige Literaturangaben zu erhalten, wo und wie man sich über Einzelfragen weiter orientieren kann. Die genannten Werke enthalten ihrerseits wieder alle erforderlichen Nachweise.

1. Allgemeines zum Umschwung in der Sprachwissenschaft:

Fr. Schürr: Sprachwissenschaft und Zeitgeist.

Marburg, bei N. G. Elwert 1922.

1. Beiheft zu Bd. 20 der „Neueren Sprachen“.

2. Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts im allgemeinen:

W. Hübner: Welche Aufgaben stellt die Schulreform dem neusprachlichen Unterricht?

1. Heft der „Neuen Jahrbücher für Wissenschaft und Volksbildung“, herausgegeben von Ilberg (Leipzig, Teubner.)

3. Zum Problem des kultatkundlich eingestellten Unterrichts:

W. Hübner: Kultatkunde im neusprachlichen Unterricht
in „Die Neueren Sprachen.“ Bd. 33.

E. Schön: Sinn und Form einer Kultatkunde im französischen Unterricht, Teubner, Leipzig, 1925.

W. Hübner: Die englische Lektüre im Rahmen eines kultatkundlichen Unterrichts, Teubner, Leipzig, 1921.

4. Von Hilfsmitteln (Kulturlesebüchern) sei genannt:

Bode-Paul: „Seeds and Fruits.“ Frankfurt a. M., bei Diesterweg 1925.

Sander-Cliffe: „Great Britain of to-day“, im gleichen Verlag.
Ähnliche Werke sind auch für den französischen Kultatkreis in Bearbeitung begriffen.

Lesehefte im Sinne der Hübnerschen Vorschläge geben heraus:
M. Diesterweg, Frankfurt a. M., und Teubner, Leipzig.

5. An gedruckten Lehrplänen liegt vor:

„Rahmenlehrpläne für die höheren Schulen auf Grund der Richtlinien vom 6. April 1925, herausgegeben von der Ortsgruppe Frankfurt a. M. des Preußischen Philologenverbandes.“

Diesterweg, Frankfurt a. M. 1925.

Why the Modern Foreign Language Study and What it Hopes to Accomplish.¹

By Professor C. M. Purin, Hunter College, New York.

It has been frequently asserted that education should constitute the chief business of the State. As such, education ought to employ businesslike methods, which implies taking from time to time a careful inventory of its stock of trade and attempting to conform to the demands of the public. These demands will vary with the changes progressively wrought by social, economic and political conditions. The determining factor in business as in education is social utility conditioned by social needs. The stupendous political and social reverses suffered by Germany and by Russia, for example, have given impetus for corresponding and in some instances radical readjustments in their educational system. Their former curricula have been reshaped and, in addition, new types of schools created which aim at a more liberal, more diversified and therefore more useful training for citizenship in the new state; in other words, a training for a greater social utility.

In our country the need for a reorganization and therefore for a restudy of the existing curricula is being considered imperative for two reasons:

First, because of the multiplication of subjects in the curriculum, more especially in secondary schools and in colleges, and second, because of the tremendous increase of school population in our higher institutions of learning. Statistics show that in the last 25 years the enrollment in our secondary schools and colleges has increased by over 300%, whereas the increase in the total population for the same period of time has been only 40%.

An increase in school population demands an increase in school facilities which in turn necessitate increased budgets and consequently increased financial burdens upon the taxpayer. It is not surprising, therefore, that the taxpayer begins to grow inquisitive as to the whys and wherefores of these growing burdens. He wants to be sure that his money is properly expended; he demands returns of his investment in terms of social utility and we may take it for granted that unless we can convincingly demonstrate that our subject, or any other subject, possesses an intrinsic value in the training for citizenship it will be finally eliminated from the curriculum in spite of traditions and group championship.

¹Address delivered before the Modern Language Association of the Middle States and Maryland.

This consideration of the social utility of a curriculum as a whole and of the various subjects in the curriculum is reflected in the numerous national, state and city surveys that have been in progress particularly for the last two decades.

In the case of foreign languages, there was instituted by the American Classical League a nation-wide survey of the study of the classical languages in our secondary schools. This investigation was completed two years ago and the Committee's report is now available. The investigation resulted in recommendations for reconstructions in the Latin curriculum.

A similar nation-wide investigation, known as the Modern Foreign Language Study, is now in progress. It deals with the teaching of French, German, Spanish and Italian in our secondary schools and in colleges in so far as these give instruction in these languages at the secondary school level. This investigation is conducted under the auspices of the American Council on Education and is financed by the Carnegie Corporation.

Its program comprises briefly the following points:

- 1) An investigation of the immediate and ultimate *objectives* of modern foreign language study. This involves the study of the aims and purposes of instruction. What can be reasonably accomplished in one, two, three, four or more years of study and what value in terms of social utility can be obtained therefrom.
- 2) An investigation of the *methods* employed in reaching these objectives.
- 3) An investigation of the *content* of each year's course and of the course as a whole.
- 4) An investigation of the *instruments* used, i. e. the text books and supplementary material employed.
- 5) An investigation of the *personnel* or teaching staff; this involves the study of the preparation of teachers in our colleges, universities and normal schools, the certification of teachers, their teaching experience, etc.
- 6) An investigation of the *enrollment* in modern foreign languages in high schools and colleges, teacher's load, size of classes, bases of sectioning, and so on.
- 7) An investigation of the *correlation* of instruction between the junior and senior high school and the college.

The Committee charged with this investigation is supported by eight district or regional committees; through them and through its three special investigators it makes effort to acquaint the profession with the program as outlined above and to secure the cooperation of both language men and members of the departments of secondary education and educational psychology in our colleges and universities. The former are called upon to deal with the linguistic aspects of the problems under investigation, the latter to advise in matters of educa-

tional technique and psychological applicability of the measures devised. Both agencies are mutually interdependent and a close cooperation of both is essential for an effective carrying out of our program.

More especially, the Committee is making use of the following instruments for assembling the data necessary for its investigation;

- 1) A *questionnaire to some 20,000 secondary schools* calling for enrollment of pupils at the various levels of instruction from the 6th to the 12th grade inclusive, and for information regarding the teaching personnel in these institutions.
- 2) A *questionnaire to the registrars* in colleges and universities for similar data. Returns are now being studied by an expert statistician.
- 3) A *questionnaire to modern foreign language departments* in colleges, universities and normal schools regarding the training available to prospective teachers of French, German, Italian and Spanish. This involves a study of organization, content of courses, library equipment, methods, facilities for observation and practice teaching, opportunities for study abroad, etc.
- 4) A *questionnaire to several thousands* of the more seasoned and experienced modern foreign language teachers in our secondary schools and colleges is in preparation. It will call for both opinion and facts, — opinion as to what should constitute the proper objectives in teaching and the most effective means of achieving these; facts as to texts employed, methods used, amount covered, etc.
- 5) A *questionnaire to several thousands of alumnae* of high school and colleges as to the values received by them from studying modern foreign languages and as to the extent to which this instruction has had or is still having a functional value.

The Bureau of Education at Washington is cooperating with the STUDY in the mailing of these questionnaires and in the tabulation of results.

When the data from the questionnaires have been assembled and studied, we shall have a fairly adequate picture of the actual conditions in the field of modern foreign language instruction. There are, however, two additional important tasks to which the Committee must apply its energies. First, an analysis and solution of a large number of individual problems having a direct bearing on our work, such as the following:

- 1) The a priori basis upon which pupils and students should or should not be advised to undertake the study of a modern foreign language.
- 2) The age at which a modern foreign language may be most profitably begun.
- 3) The psychological processes involved in learning to read, understand and write a modern foreign language.
- 4) The causes of mortality in modern foreign language classes (failures).
- 5) The basic frequency vocabularies for each of the four modern foreign languages, etc. etc. etc.

Over a hundred problems of this type have been listed by the

Committee and a large majority of them are presently being investigated by educational experts and modern foreign language men in the various regions of the States and in Canada.

The second task of no lesser importance is the construction of adequate instruments for the measurement of achievement in modern foreign language instruction under the conditions prevailing today. While the old type examination on numeral or division basis may still have its uses for a general estimate of class room performance, it is a very crude and totally inadequate means of evaluation for other purposes. If the marks of 142 teachers of English grading a given pupil's composition vary from 63 to 98 points, as was conclusively shown by Starch and Elliott some years ago, then it must be conceded that a teacher's mark is not the accurate measure it purports to be. In the award of scholarships, in questions of admission or rejection for entrance or graduation, in recommendation for positions, in comparing achievement in schools and school systems, the old type marking system is unreliable and therefore worthless.

Hence the persistently growing demand for tests that are more valid, more objective, and more easily scorable.

If we are to test adequately the linguistic achievement of pupils and students, we need the following battery of tests:

- 1) *A Vocabulary Test*, to measure growth in vocabulary at successive stages under varying conditions and with varying methods.
- 2) *A Silent Reading or Comprehension Test*, to measure the ability to read and understand the written or printed language.
- 3) *A Translation-into-English Test*, to measure ability to render a foreign language into English.
- 4) *A Translation Test*, to measure ability to render English sentences or passages into the foreign tongue.
- 5) *A Written Composition Test*, to measure ability in free composition.
- 6) *A Grammar Test*, to measure functional knowledge of forms, syntax and idioms.
- 7) *A Pronunciation Test*, to measure ability to enunciate correctly the sounds and words of the foreign language.
- 8) *An Aural Comprehension Test*, to measure ability to understand a foreign language when spoken.
- 9) *An Oral Composition Test*, to measure ability to speak the foreign language.

It is obvious that all of these tests can not be constructed in the life time of the present Committee, since the construction of even one valid test in at least two parallel forms requires considerable time for analysis and grading of material, for repeated tryouts and for subsequent grading and further analysis. Moreover, it involves considerable expense and a large staff of assistants. Aside from this, we are not yet sure as to the best technique to be employed for each particular

test. One thing, however, is certain; adequate tests will finally be evolved for every phase of modern foreign language work though some of us may have crossed the mysterious river by the time it happens. As far as can be foreseen, the STUDY may be able to bring about the construction of at least three forms of objective tests, viz. Vocabulary, Grammar and Silent Reading or Comprehensive tests. If we succeed in producing these three types we shall have accomplished much, for after all they are basic for any sort of a testing campaign and, of course, they are indispensable as criteria for judging the extent of achievement, thereby enabling us to draw inferences as to the effectiveness of particular methods and devices used. The results obtained through these tests, supplemented by controlled experiments and problem analyses, will place us in position to substitute fact for mere opinion.

Scientific German.¹

By Professor Wm. Diamond,

University of California, Southern Branch.

Scientific German² came into vogue largely during and immediately following the Great War. It was perhaps natural that the study of German should have been curtailed or dropped in many of our schools

¹Paper read before the Modern Language Association of Southern California.

²It should not be overlooked that in the following paper the term Scientific German is used in a different sense from that attached to it in the curricula of most colleges and universities. As a rule, Scientific German is a specialized course, for which two full years of college German is a prerequisite, and is pursued for two semesters, two hours a week. In the University of California, Southern Branch, as the author informs us, no German was offered before the fall of 1922. California, as we all know, was one of the states where the teaching of German was affected most severely by the Great War. After considerable pressure from the various science departments—which here as well as in many other institutions proved to be the saviors of instruction in German—the administration decided to introduce instruction in so-called scientific German. This course was taken over from the department at Berkeley. Six college "units"—a term used here in the sense elsewhere given to "hours" or "credits"—of German was to be devoted to a rapid survey of German grammar, after which the student was to proceed immediately to the reading of texts in the natural sciences. After two years, as stated in this paper, the course was dropped, its place being taken by a regular general course in German, and in Course D—the fourth semester of college German—the students majoring in natural sciences are encouraged to do outside reading in their respective fields, instead of reading outside of class the stories and dramas assigned to the students expecting to specialize in other fields. As German A and B meets five times a week throughout the year, and German C three times a week for one semester, the student has had thirteen "units" of German before taking up the study of scientific texts.

(Editor's note.)

because of war feeling, although the study of the German language, or of any other language for that matter, has nothing whatever to do with patriotism; and the crusade against the study of German was an irrational consequence of the war.

But even during the war scholars and scientists realized that no matter how much we hated the enemy, we were but hurting ourselves by shutting our eyes to the achievements of one of the three great civilizations of modern times. For among men that matter in the academic world there is unanimity on this point, that there are only three civilizations of absolutely first rank in the modern world, the English, the Romance, and the German; and that no man ignorant of one of them can be a cultured person. The individual that would shut off our students from serious contact with the German mind does not hurt Germany or the German mind, but does grievously hurt the American youth. To confine attention to publications issued outside of Germany is, from the scholarly point of view, as unjustifiable as to confine attention to publications issued on the Pacific to the exclusion of those issued on the Atlantic Coast. In all historical, literary and philosophical disciplines covering any period since the Renaissance German is an indispensable part of the subject matter. The natural sciences depend even more for their highest development upon unimpeded intercommunication between scientists of all nations. One of the most inspiring and humanizing aspects of modern science is the freemasonry that binds its great representatives among all nations into a noble fellowship of truth. To the scientist German is still the most important foreign language, for Germany is still the chief well-spring of scientific thought and is likely to remain so for years to come. In the words of Meillet, the greatest living French authority on general Philology: "The knowledge of German is a necessity to all who would be men of culture. There is no branch of human knowledge to which the Germans of the nineteenth century have not made an important contribution. Nowhere have there been published more complete manuals, presenting the fundamental facts of entire sciences. Germany is the country of the great and well-edited bibliographies. Granting that it is permissible to a man of culture to ignore German literature rather than English or French literature,³ nevertheless German books are indispensable to anyone who studies any branch whatsoever of human knowledge. To be ignorant of German signifies

³We beg to differ with Professor Meillet on this point. A man of culture cannot with impunity ignore German literature on any basis whatsoever. Is it necessary to pronounce the one name, Goethe? But, in the student parlance of yesterday, "there are others!"

(Editor's note.)

almost invariably to fail to reach the level of the science and technique of one's time."⁴

Accordingly, scientists were the first to demand that the study of German should be continued or reinstated in our high schools, colleges, and universities. And, as it was still generally considered unpatriotic to study German, courses in scientific German were substituted. It was a pretense, so to speak, to hold out that one could learn scientific German without having to learn the language of the hated Germans.

But the truth is, there is no such thing as scientific German.⁵ It is impossible to teach students to read and understand scientific German before they can read and understand simple every-day German. Imagine a foreigner trying to learn scientific English before learning English!

The German language permits the compounding of words almost without restriction and scientific German especially is rich in compounds. But these are nearly always made up of short, simple, root stems which are commonly used in every-day German. They are much more self-explanatory than the corresponding English terms, which are mostly of Greek or Latin derivation. Thus for example, the English-Greek term oxygen is simplified in German to *Sauerstoff*, hydrogen to *Wasserstoff*, nitrogen to *Stickstoff*, telescope to *Fernrohr*, literally translating the Greek terms. Accordingly the student who takes two years of regular German is much better able to master scientific German than he would be, if he had taken two years of so-called scientific German. A knowledge of simple German and of the essentials of German grammar is an absolute prerequisite to the reading of scientific German as well as of any other German.

Moreover, scientific German courses are unsatisfactory because it is not likely that even the best instructor of German will be thoroughly familiar with the vocabularies of five or six different sciences. Besides, only one of the scientific vocabularies which the student is obliged to study in a scientific German course will be of use to him, and in almost every case he will have to acquire for himself most of the technical and scientific terms in his special field of science.

⁴A. Meillet, *Les Langues dans l'Europe nouvelle*, Paris, 1918, 29, 4, 5.

⁵This we would consider an over-statement on the author's part. There is such a thing as scientific German. To be sure, its characteristics, such as an abundance of words of foreign provenience, terms used in a technical and specialized sense, participial constructions, complex sentence structure, etc., etc., may all be found, singly or in combination, in ordinary German, but hardly in the particular combination encountered in almost any scientific German text chosen at random. And it is not the tone that makes the music but the particular combination of tones.

(Editor's note.)

The question then arises, why teach scientific German? The answer is, partly because till recently there was a strong prejudice against the study of German, and students as well as school authorities gladly shielded themselves behind the screen of scientific German. Moreover, scientific German is being taught everywhere till it has become almost traditional. Then again, scientific courses are favored by some instructors of German, especially by those who believe in the translation method, for scientific German lends itself perhaps more to the translation method of teaching than the regular courses.

But after trying the course two years at the Southern Branch of the University of California we have become more and more convinced that it is a failure and that the only way to learn to read and understand scientific German is to learn to read and understand every-day German. We have discussed the matter with officers of the administration and chairmen of the various science departments of the University and there is a general agreement that we ought not to distinguish between German and scientific German, and that the best preparation for reading scientific publications is the regular course in German. Professor Bennet Mills Allen, Premedical adviser and Professor of Zoology, says:

"I am in hearty agreement with your views that students should read the German classics and analyze and discuss them in class. In other words, our scientific students should have the same kind of training in the second year as the other students.... They should be encouraged to use scientific articles for outside reading.... The technical vocabulary can only be learned through constant use and by students who are thoroughly familiar with the special science involved. The terms cannot be properly understood by even the most broadly trained German teacher.... I therefore heartily approve your suggestion that scientific students shall take their class work in the splendid literary works of the German language. I shall never forget the inspiration and the pleasure I received myself from such a study. I feel that work of this kind is essential to give a student a knowledge of the fundamentals of the language."

The following is from a statement by W. C. Morgan, Professor and Chairman of the Department of Chemistry, University of California, Southern Branch:

"The ability to read German depends on a knowledge of word forms and grammar together with a knowledge of the vocabulary used. These things are better acquired in regular German courses than in courses in scientific German, so far as my observation goes. Each science must have a definite vocabulary of its own. To read scientific articles in any foreign language, one must learn the vocabulary of the science he wishes to read. This accomplishment does not help greatly in reading in other fields having a different vocabulary. Practice in reading astronomy or biology will not make chemistry or electricity more easy. Reading of this kind does not appear to increase one's knowl-

edge of construction or ability to read the newspaper or general literature. Were it possible to organize a separate section for each science, courses in scientific German might be worth while. To spend one-fifth of the time in each of the five most important fields of science means that the student is devoting the most attention to memorizing five vocabularies, four of which he will not need and will soon forget.

"Each student should become familiar with one vocabulary of science in addition to the vocabulary of every-day life, the latter being far more important. One able to read a foreign language correctly may read any scientific article by learning the proper vocabulary. One unable to read a foreign language correctly will never read any scientific article even if he knows the vocabulary of a dozen sciences.

"Theoretically, the regular courses in German seem preferable. Practically, better results are obtained from them than from courses in scientific German. Further, an admirable teacher of German may know little science. His students often correct his science and make little of his corrections of their German. From any angle the regular courses seem preferable."

Finally I quote from a statement of Charles H. Rieber, Dean of the College of Letters and Science, Professor of Philosophy and Chairman of the Department of Philosophy, University of California, Southern Branch:

The administrative Board feels as you do that it would be unwise to continue the course in scientific German.... We are all quite in agreement with you that no distinction should be made between 'German' and 'Scientific German'. Personally I wish to say that so far as your department is concerned, the very best preparation for the reading of scientific publications is the regular course in standard German. And is it not true that the scientific vocabulary is more self-explanatory in German than in any other language?"

Accordingly, we have decided to offer no courses in scientific German at the Southern Branch of the University of California after this year. But our scientific students will be encouraged to choose as supplementary reading in German C and D scientific articles in their own field rather than stories or plays which our regular students are required to read outside of class. Otherwise, they will take the regular German courses. We feel convinced that the scientific student who knows his regular German will find little or no difficulty in reading German publications in his own particular field and that by taking the regular German course he will not only learn more German, but he will also become acquainted with some of the great masterpieces of German thought. And just as the literary man, the historian or the philosopher needs a certain amount of science in order to keep his balance, so also the scientist cannot well divest himself of humanistic culture. The greatest scientists have as a rule also been men of wide culture. The broadening of that human sympathy which is the deepest root of all knowledge and wisdom is as essential to the scientist as it is

to the literary man, the historian, or the philosopher. The scientist who is able to use his knowledge of German for scientific purposes will also derive pleasure and inspiration and enlargement from other manifestations of German thought and achievements, be they in the field of music, in the field of philosophy, or in the field of literature.

Recent Methods of Research in the History of Literature.

By Professor Edwin H. Zeydel, Indiana University.

A survey of recent methods of research in the history of literature seems to present a problem of a strictly objective nature, clearly enough delimited in time and scope. And yet it has inherent difficulties and pitfalls. It involves a study of theoretical thinking, as well as practical experiment. It requires a close familiarity with the frequently conflicting tenets of a multitude of schools in many lands. Finally, if justice would be accorded all alike, it presupposes a broad sympathy with opinions that surely do not uniformly possess the same validity, but represent, nevertheless, an honest striving toward a better and larger appreciation of literature.

The present paper does not by any means aim to exhaust the possibilities of the theme. Rather does it restrict itself, necessarily in a cursory manner, to those tendencies which have seemed to the writer most promising and most significant. Furthermore it frankly stresses the work of German scholarship. This is done both because it is felt that in theory at least the Germans have recently made the most seductive contributions to the subject and because the writer is better prepared to discuss their contributions. Colleagues more versed in the other literatures assure him, however, that much of what is hereafter stated applies in a general way to these fields as well.

In spite of all that has been said and done, it must be confessed that literary scholarship still belongs to the younger sciences. To a large extent the preliminary work has been accomplished. Sources have been discovered, studied and evaluated, standard editions have, in many cases, been brought out, and searching monographs have been issued and will continue to appear along generally approved lines. Aside from the perennial questions of interpretation, which must be met anew by each succeeding generation, we are now confronted chiefly by the task of evaluating the sum total of our knowledge, and by the problems of constructive criticism.

Up to comparatively recent times the historical, or rather the philological-historical method, made famous by Wilhelm Scherer and his school, was practically the only recognized approach to the study of the history of literature. Based to a considerable degree upon the methods of classical philology, it preferred to consider the history of documents and the problems of textual criticism, rather than the broad question of poetic development. But the reaction against this method set in with a vim more than a generation ago, and although the smoke of battle is still far from having cleared away, we may say with confidence even now that much good has accrued and that a flood of new light has been thrown upon the history of literature and its laws. This has been brought about chiefly by the fact that literary criticism has turned to a veritable host of ancillary sciences, among them sociology, psychology, psychoanalysis, philosophy, esthetics, human geography, ethnology, and genealogy, in search of new points of view. No doubt this has often made for confusion, to such an extent that today there is remarkable disagreement as to what constitutes literary history. Often too it has led merely to a more or less successful and striking restatement of long accepted beliefs. Yet in the final analysis there can be no doubt but that it has been conducive to quickened energy on the part of investigators and to a new spirit of enthusiasm with regard to research.

One of the most alluring of the newer methods of approach is that advocated with deliberate calmness and mature scholarliness by Professor August Sauer of Prague, and with fiercey vehemence and passionate proselytism by Josef Nadler, now of Königsberg. As a theory it can be examined best, perhaps, by a study of Nadler's fundamental article *Die Wissenschaftslehre der Literaturgeschichte: Versuche und Anfänge*.¹ Nadler here envisages four great progressive aspects of literary scholarship and its materials, as follows: 1. Written documents as the substance of our consciousness; 2. Written documents as material and source; 3. The author as the motive power; 4. The author as the moved power.

The first and lowest of these aspects involve no historical processes as yet. It concerns itself with the constitution and exegesis of texts, and with their classification as "Quellentexte" and "Gegenstandstexte". It includes theoretical work on their language, style, metrics and their combinations of concepts, and all studies of a psychological nature involving the relation of the student to the documents. Furthermore it covers linguistic, stylistic and prosodic investigations of

¹Euphorion, XXI (1914), pp. 1—63.

particular documents, for the purpose of determining their unity or single authorship, or of proving the relationship of the writings of a group of authors.

The second and higher aspect introduces the first basic historical studies. It requires the selection of all documents having source-character and the determination of those texts to which the sources refer. It involves the classification of documents according to time and space and presupposes studies pertaining to the history of their substance. In short, it signifies an historical interpretation of the results gained under 1). Bibliographical work, collection of source-material, questions regarding the provenience of the contents of individual documents and the assignment of documents to particular authors — these are some of its problems that clearly refer it to the use of history as an ancillary.

Nadler's third step would determine from the sources the author's conception of facts and would show forth the causal relation thereof to the substance of the documents. The working goal under this head is the monograph. No single method is possible here. The guiding principle is not the individual author alone, but the higher aims of literary history that look beyond the particular writer for larger aspects. In other words, the author of a monograph must ever bear in mind the scholar who may some day wish to utilize the monograph for a broader purpose.

The last and highest step, which contains the crux of the Nadler theory, demands the study of whole groups of authors from the point of view of geography, ethnology and family history. The aim is to find series or categories of writers that reveal identical ethnographic peculiarities, according to which they must be classified. These categories will bear such designations as "schwäbisch-schrifttümlich" (characteristic of the Swabian type of literature), "bayerisch-schrifttümlich", "fränkisch-schrifttümlich" and the like, the loftiest conception and culminating goal being the determination of that which constitutes the quality "deutsch-schrifttümlich". Only with this highest aim constantly in mind, says Nadler, can the literary critic avoid becoming a mere hod-carrier who knows not and cares not wherefore and whither he is carrying his hod.

Nadler's theory, then, rejects the conception of literary history as merely a descriptive science. Making such external divisions as Popular Epic, Court Epic, Lyric, "Meistersgesang", Luther, Folk Song, etc., is a purely superficial classification and no better, he rightly says, than a division of stockings into blue stockings, torn stockings, ladies' stockings, silk stockings, etc. He demands that we follow the example

of the natural sciences and take time and space into account. And time, he insists, implies genealogical generations, while space implies geography ("Landschaft") and racial groups ("Stämme"). He is unalterably opposed to the idea that the history of literature can be treated along various directions, all of which are justified and of equal value. By using different methods, he avers, we reach different results. When we apply the philological method, we study linguistic form; when we use the psychological method, we study psychological aspects; when we wish to delve into the origins of an author, we must use physiology. All these are justified and necessary methods of attack, in which the critic must be versed, but they are merely means, insufficient in themselves. The esthetic point of view, finally, is not admissible at all.

So much for the theory of Nadler. It has its weaknesses, which have been pointed out again and again by its numerous opponents, such as Walzel, Enders and Josef Körner. Among the charges brought against it is that "Stammesentwicklung" does not always work out logically from father to son; too many other factors come into play. Then again it has a quite materialistic evolutionary tendency and is not always in accord with present realities. Furthermore recent psychological thought discredits the premises of heritability which Nadler uses. Finally, every scholar will agree that the various methods of approach which Nadler attacks yet admits as means to an end, are merely ancillaries. But in spite of the fact that it is doctrinaire, Nadler's theory has much in its favor. It is brilliant and suggestive and, above all, has proved workable within certain limits. This is partly the case in Nadler's own ambitious works, *Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften* (Regensburg, 1912 ff.) and *Die Berliner Romantik* (Berlin, 1921), a separately published section of the former; it is truer of his less pretentious studies, such as *Von Art und Kunst der deutschen Schweiz* (Leipzig, 1922) and *Witiko?*,² both of which clearly show the relation of locale to literature. It is true also of the penetrating work of Sauer's student Georg Stefansky, *Das Wesen der deutschen Romantik*, a most erudite application of a moderated form of the theory to Romanticism, and it is true of the Grillparzer studies of Moriz Enzinger. They are *Grillparzers Gedichte und das bayrische Erbe*,³ where Enzinger tries to prove that Grillparzer was unlyrical, not because he was a born dramatist, but because he was of essentially unlyrical Bavarian stock; and *Grillparzers Dramen als Stammesausdruck*.⁴ These and other penetrating studies, made directly on the basis

²*Preußische Jahrbücher*, 188 (1922), pp. 147 ff.

³*Euphorion*, XXXIII, 2 (1921), pp. 271—287, and 3, pp. 389—407.

⁴*Der Gral*, XVI, 1922, p. 454 ff.

of the theory, render it doubly stimulating and valuable. The writer takes pleasure in commanding it to the serious consideration of American scholars, who have as yet reacted but slightly to it.

Another very important tendency that has made itself felt increasingly during the last decade is that which, conscious of the importance of a sociological attitude toward literature, and of a social point of view, demands that these aspects be applied to the study of literary history. Thus Paul Merker,⁵ for example, favors a social-literary method which, starting from general historical aspects that involve time, classifies the individual phenomena according to stylistic tendencies. This method, he thinks, will tend to disclose the unity of German literary history. Similarly Ernst Lissauer,⁶ in writing upon the poet's mission, devotes an entire chapter to the social elements in the make-up of a poet. The interesting work of Julius Wiegand,⁷ too, is based upon pronounced sociological premises. Wiegand's book is a highly significant attempt to introduce order, unity and system into what the author believes to be the chaos of German "Literaturgeschichte", by rewriting it in accordance with his own theories. He devotes two sections to each period. The first gives the typical literary motives of substance and thought in relation to the leading and typical spiritual developments of the age in philosophy, science, religion, politics, economics and social phenomena, as well as the contemporaneous achievements in the other arts. The second section passes judgment on the character and importance of the era and deals with such topics as prosody, style, practical poetics, the theatre, individual authors and their geographical distribution, the importance of various professions, the position of women, the nobility and the Jews, the relations with foreign countries and the influence exercised upon them. In a general way the recent work of the American scholars Gayley and Kurz, *Methods and Materials of Literary Criticism*,⁸ follows similar tendencies along more comparative lines.

A large number of other advocates of a sociological basis for literary criticism could be quoted. We shall limit ourselves to calling attention to the *Poetik* of Richard Müller-Freienfels,⁹ which strongly

⁵Neue Aufgaben der deutschen Literaturgeschichte, Leipzig, 1921. Cf. also Zeitschrift für Deutschkunde, Ergh. 16.

⁶Von der Sendung des Dichters. Jena, 1922.

⁷Geschichte der deutschen Literatur in strenger Systematik, nach Gedanken, Stoffen und Formen, in fortgesetzten Längs- und Querschnitten dargestellt. Köln, 1922.

⁸Boston, 1920. It is in reality the second volume of an earlier work by Gayley and Scott.

⁹2. Auflage, Leipzig, Berlin, 1921.

emphasizes the sociological background of every poetic work—a thing that the present writer, too, has endeavored to point out elsewhere.¹⁰

Müller-Freienfels, of whom we have just spoken, is also one of the ablest exponents of the utilization of modern psychology in the study of literature. In his *Poetik* he considers poetry from the point of view of differential psychology; creative ability in literature, according to his scheme, is merely a normal and general function raised to a higher degree. In an important series of articles on *Psychologie und Literaturforschung*, published in *Das Literarische Echo*,¹¹ the same scholar concludes that the methods of the literary historian must take into account all the various ramifications of modern psychology, purely individual psychology, individual type-psychology, general social psychology and more limited group psychology. Poetry, as the expression of a continually mutable mind, can be explained, he says, only by applying all these branches of psychological thought. In an earlier paper on *Literaturpsychologie*¹² Müller-Freienfels rejects the overemphasis of the historical method, which is a "Methode des Nacheinander" and deals with details and individual facts, while he demands the wider application of psychology, which will make for a "Methode des Nebeneinander" and will present large, general conclusions. We need in our science, he feels, a personality with such aims as Wölfflin has pursued in the history of art; we need esthetic criticism, not of the type that relies upon flowery rhetoric, but one which is deepened by contact with psychology and philosophy. An American critic, F. C. Prescott,¹³ pleads along very similar lines for a literary criticism based upon the teachings of modern psychology and the confessions of the poets themselves. He stresses the relationship of poetry to dreams and other phenomena of the imagination.

In passing, it is appropriate to mention also the new pathological approach to such writers as E. T. A. Hoffmann and Poe,¹⁴ and to say just a word about the use of psychoanalysis in literary investigation. Usually frowned upon by German "Literaturforscher", it has, in recent years, been taken up by some scholars in America and elsewhere. Whether it will yield any tangible new results remains

¹⁰E. H. Zeydel, *Some Sociological Aspects of Literary Criticism*, in *Modern Language Notes*, XXXIX (1924), pp. 460—466.

¹¹XXV, pp. 65—71; 211—214; 340—344.

¹²Ibid., XVI, pp. 805—811.

¹³The *Poetic Mind*, New York, 1922.

¹⁴Cf. also J. H. Cassity, *Psychopathological Glimpses of Lord Byron*, in *The Psychoanalytic Review*, XII (1925), p. 397 ff.

to be seen. As a means of considering the literature of our own day, certainly, it seems to have some points in its favor.¹⁵

Serious thought has been devoted moreover to the application of broad philosophical aspects to literary criticism. Emil Ermatinger,¹⁶ for example, working in that field, reverts once more to the relation of experience and poetry on the basis posited by Wilhelm Dilthey. He endeavors to develop from poetry itself the basic conceptions that are peculiar to it. Poetic creation is conceived as experience, or a creation of life conditioned by an ego. Poetry is a product of the world as reflected by the creative ego. Ermatinger does not, however, regard poetry, with Nadler, as related to natural science. Imagination, he argues, is the inherent power of creative man. A motive is the phenomenal form of an idea. And the problem of thought-experience is connected with the origin of a given poetic life-view and explains the rise of the various poetic forms, such as epic, dramatic and lyric. Form is the expression of individuality, and style the polarity of two forces, the individual and the social.

In quite analogous fashion Heinrich Gelzer¹⁷ briefly examines the French poets for the purpose of discovering types of artistic creativeness. He finds four such types, viz., 1) An "experience type", which passes directly from experience to poetry; 2) A "chaotic type", which moves from experience to a source or impulse and then to poetry; 3) A "constructive type", which passes through a period of ferment to a source, and finally to poetry, and 4) A "mediative type", which starts from an idea and thence goes to poetry. A study of this sort is stimulating and likely to lead to interesting results.

In his book *Idee und Gestalt* (Berlin, 1921) Ernst Cassirer entitles one chapter *Goethe und die mathematische Physik. Eine erkenntnistheoretische Studie*. It is a concrete, penetratingly philosophical application of the principles of mathematical physic to Goethe's conception of nature. The difference between Goethe's conception and that of mathematics, it is found, lies in the fact that, while mathematics strives to make the phenomena of nature calculable, Goethe tries to render them visible. We mention Cassirer's work, as well as Rudolf Steiner's views on Goethe,¹⁸ not because they make any startling dis-

¹⁵See the suggestive article of Edith Aulhorn, *Dichtung und Psychoanalyse*, in *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, X, pp. 279—292.

¹⁶*Das dichterische Kunstwerk. Grundbegriffe der Urteilsbildung in der Literaturgeschichte*. Leipzig, Berlin, 1921.

¹⁷*Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 143 pp. 79—86.

¹⁸See Rudolf Steiner, *Goethes Weltanschauung*, Berlin, 1921, also Erich Schwebsch, *Vom Lebenswerk Rudolf Steiners*, München, 1921.

coveries, but because of the suggestive leads that they offer the literary historian in many directions.

Deutschbein in *Das Wesen des Romantischen* (Cöthen, 1921), disregarding all historical and personal aspects, tries to comprehend the essence of Romanticism from a purely philosophical point of view. He proceeds comparatively, studying the English and German movements side by side, the English, in a measure, as a practical realization of German theory. Two main questions present themselves to him, viz., 1) To what extent and how has the Romantic spirit been actively unfolded in the works of the Romanticists?, and 2) How is the problem of form to be solved?

Naturally such an attitude toward literature dispenses as much as possible with the biographical method. The latter method has, indeed, been attacked frequently in recent years by those philosophically inclined. One of the best examples of a study which does without it almost entirely is Simmel's *Goethe*, a sort of metaphysical examination of the poet's personality, of the living germ of his individuality. It may seem a paradox, but it is true that such an exclusively philosophical method proves more useful in the case of a writer about whose life we are fully informed, than it does in the case of an author whose life is shrouded in obscurity. In this connection the works of Tundolf also deserve mention.

Another new and rather alluring approach to literature, bearing resemblance to the methods and theories just discussed, is that of antithesis or phaseology as applied to movements, schools and the history of thought in general. A good illustration is Fritz Strich's *Deutsche Klassik und Romantik* (München, 1922), which, attempting to characterize the antithesis of Classicism and Romanticism, finds "Vollendung" to be the outstanding quality of the former, and "Unendlichkeit" that of the latter. Arthur Hübscher, writing on *Barock als Gestaltung antithetischen Lebensgefühls*,¹⁹ replaces Strich's words by "harmonisch" and "antithetisch" and discovers an undulatory movement in the history of thought. Walzel²⁰ finds two great types of German literary expression recurring throughout the ages, the calm, sublime Goethean type, and a chaotic, grotesque species which he styles Gothic.²¹ Oswald Spengler's theory of cycles as propounded in his *Untergang des Abendlandes* is nothing but an offshoot of the same phaseological interpretation, applied to the history of mankind in general. If fault is to be found with this discerning and

¹⁹Euphorion, XXIV, 3 (1922), pp. 517—562, and XXV, 4 (1923), pp. 759—805.

²⁰Vom Geistesleben alter und neuer Zeit, Leipzig, 1922.

²¹Cf. also Herbert Cysarz, Deutsche Barockdichtung, Leipzig, 1924.

suggestive approach, the chief objection will perhaps be that it is too doctrinaire, too much given to ratiocination, and too far removed from philology. To be sure, when it is tempered by the touch of a master, such as Walzel, and fused with the historical method, it becomes indeed an effective tool.

Several times we have mentioned the esthetic approach to literature. We have found that Nadler condemns it altogether, while Müller-Freienfels pleads for a chastened form of it. Herbert Cysarz²² goes even farther than the latter in advocating it. He rejects the historical-biographical method altogether and would use a purely esthetic mode of attack.

For the Italian critic Benedetto Croce there are four eternal forms of the human spirit, the esthetic, the ethical, the economic and the logical. For literature, he says, the first-mentioned should be the criterion. In fact, Croce would restrict the literary historian to individual works, primarily from the point of view of esthetics. His compatriot, Ireneo Sanesi, is not in favor of these theories, but advocates the historical-critical method.

In conclusion it may not be out of place to call attention, at least, to a few incidental currents that are not without importance.

There exists a tendency today to write learned yet severely concise accounts of broad subjects, accounts that are extremely succinct and well boiled down, yet quite comprehensive in scope. Goethe, in particular, is being dealt with in this manner. Compare the 127-page account of Max Wolff²³ and the 120-page manual of Julius Bab.²⁴ The first section of Calvin Thomas's *Goethe* (New York, 1917) conforms to the same plan.

In the matter of literary influences fresh points of view are gaining ground. As an illustration we cite Walter Jost.²⁵ This scholar seeks the foundation for, and the extent of, Tieck's influence upon Hoffmann in the latter's nature. On the basis of Hoffmann's assimilation of this influence, Jost studies his works.

In textual criticism, as well, new advances have been made, so that today this science is more methodical, more exact and more reliable than ever. We recall only Köster's work in Theodor Storm, a model for the philological treatment of a modern author, and the con-

²²Wesensforschung und Literaturwissenschaft. Beiträge zur vergleichenden Kunstdforschung, Wien, 2. Heft, 1922.

²³Goethe, Leipzig, Berlin, 1921 (Aus Natur- und Geisteswelt, vol. 497).

²⁴Das Leben Goethes, Stuttgart, Berlin, 1921.

²⁵Von Ludwig Tieck zu E. T. A. Hoffmann. Studien zur Entwicklungsgeschichte des romantischen Subjektivismus. Frankfurt am Main, 1921 (Deutsche Forschungen 4).

tributions of Kurrelmeyer and Seuffert in the case of Wieland.²⁶ Questions of doubtful authorship are nowadays being put to the acid test of the "klangmelodische Theorie" of Eduard Sievers. In this way the problem of the assignment of various portions of the *Herzensergesungen* to Wackenroder or Tieck, respectively, has been approached;²⁷ perhaps the vexing question of authorship in the case of *Joseph*, generally attributed to Goethe, will also be studied in this manner. Müller-Freienfels²⁸ regards the investigations of Sievers in questions of rhythm as the beginning of a new attitude toward the history of literature in general. Just as Sievers takes not the artificial verse on paper, but the living rhythm as the basis of investigation, so the study of literature in general, Müller-Freienfels believes, will turn more and more to real, vital problems.

Summing up briefly, we may say that research in the history of literature is today more active, more broad-visioned and more pervasive than ever. While not neglecting the minutiae as a means toward an end, it is more given to large, general conclusions and less to the details and individual facts. It has turned gradually from the purely philological and historical, until today, under the influence of such scholars as Dilthey and Walzel, it embraces all the many sciences of the intellect — the so-called "Geisteswissenschaften" — in their various ramifications. If in consequence there is doubt at present as to the exact delimitations of our science, there can be no uncertainty as to the healthy and comprehensive spirit pervading it. It is still essentially a science, but it possesses more of the nature of an art than ever before.

²⁶Cf. also K. H. Wegener on Eichendorff in *Euphorion*, XXIII, 2 (1921), p. 255 ff.; and K. Kaderschafka on Grillparzer, *ibid.*, pp. 407—422.

²⁷See the introduction to the edition of Oskar Walzel, Leipzig, 1921.

²⁸Literarisches Echo, 16, pp. 805—811.

Eckermann's Gespräch mit Goethe.¹

Von Professor A. R. Hohlfeld, Universität Wisconsin.

Unter allen Büchern über Goethe dürfen Eckermanns „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“ beanspruchen, das berühmteste und jedenfalls das am häufigsten zitierte zu sein. Als die

¹Julius Petersen: *Die Entstehung der Eckermannschen Gespräche und ihre Glaubwürdigkeit*. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage mit einem Faksimile und einem Anhang ungedruckter Briefe von und an Eckermann. Diederweg, Frankfurt a. M., 1925. 174 S. Broschiert, M. 2.90 (=Deutsche Forschungen, hrsg. v. Friedr. Panzer und Jul. Petersen, Heft 2)

H. H. Houben: *J. P. Eckermann. Sein Leben für Goethe*. Nach seinen neu aufgefundenen Tagebüchern und Briefen dargestellt. Zweite, durchgesehene Auflage. Haessel, Leipzig, 1925. XXI, 635 S. Lwd. M. 10.

ersten beiden Teile im Jahre 1836 erschienen, war das einstimmige Urteil gerade derer, die Goethe in seinen letzten Jahren am nächsten gestanden hatten, daß hier in Sinn und Ausdruck das denkbar Mögliche erreicht sei an Treue und Zuverlässigkeit in der Wiedergabe der Worte Goethes und der Lebendigmachung seines Wesens. Wenn man darnach auf lange Zeit hin Eckermann überhaupt etwas vorwerfen zu müssen glaubte, so war es eher, wie z. B. in den bekannten Urteilen Heines und Hebbels, der Verzicht auf jede Selbständigkeit, mit dem er sich zum bloßen Echo oder Sprachrohr des verehrten Meisters gemacht habe.

Ernstere Zweifel an der fast unbeschränkten Wirklichkeitstreue, die man den Gesprächen beimaß, wurden erst laut, als durch die allmähliche Veröffentlichung der Briefe und vor allem der Tagebücher Goethes eine genauere Nachprüfung mancher Angaben Eckermanns ermöglicht wurde und sich dabei bald Unstimmigkeiten herausstellten, besonders in Bezug auf Daten und verschiedene Tatsachen oder Geschehnisse. Von diesem Gesichtspunkt aus war wohl Heinrich Dünzter der erste, der kritische Bedenken laut werden ließ, als er für den Brockhaus'schen Verlag es übernahm, die sechste Auflage des Werkes (1885) mit einer Einleitung und mit Anmerkungen zu versiehen. Er schreibt da: „Aus dem Versuche der Erläuterung ergab sich auch oft die Berichtigung; denn nicht allein hat sich Eckermann selbst in seiner Bearbeitung mehrfach geirrt, ja einzelnes ist an ganz falsche Stellen geraten, sondern manchen Äußerungen Goethes liegt eine Verschiebung des Tatsächlichen zu Grunde.“ Auch wußte man ja, daß der dritte, erst 1848 veröffentlichte Teil des Werkes in zahlreichen Gesprächen eingestandenermaßen nicht auf eignen Aufzeichnungen Eckermanns beruhte, sondern auf denen von Friedrich Soret, dem mit Goethe und Eckermann in regem Verkehr stehenden französischen Erzieher des Erbprinzen. Dieser Teil konnte also von vorn herein — auch schon wegen des stark angewachsenen Zeitabstandes zwischen den Erlebnissen und der Veröffentlichung — weniger Anspruch auf volle Verlässlichkeit machen.

Die späteren Herausgeber der Gespräche, so Ludwig Geiger, H. H. Houben und besonders Eduard Castle in der sehr zu empfehlenden „großen“, d. h. kommentierten Ausgabe, die bei Bong in Berlin erschienen ist, haben dann mehr und mehr im einzelnen Berichtigungen bringen können, Unstimmigkeiten nachgewiesen und auch allgemeinere Zweifel laut werden lassen. Trotzdem dürfte Professor Petersen nicht so unrecht haben, wenn er in seiner gleich zu nennenden Abhandlung betont, daß selbst bis in die neueste Zeit hinein, nachdem die Tagebücher und Briefe Goethes längst vollständig vorlagen, die Berichte Eckermanns als authentische Lebenszeugnisse immer noch mit den Briefen auf

gleiche Stufe gestellt werden, und daß man bei nachweisbaren Versehen eher geneigt sei, eine Gedächtnistäuschung des alten Goethe anzunehmen als eine falsche Überlieferung seitens Eckermanns. Im weiten Kreise der Goethe-Freunde ist das sicher noch der Fall. Wenn aus keinem anderen Grunde, so doch mindestens infolge der Urteile über Eckermann und seine Gespräche, wie sie sich in vielen der weitestverbreiteten Werke über Goethes Leben und Schaffen finden, wie z. B. bei Bielschowsky, Engel, Witkowski, Gundolf und anderen mehr. Gundolf (7. Aufl., S. 746) bezeichnet die Gespräche geradezu als „ein Evangelium, d. h. die von der Gegenwart des Verkünders selbst unmittelbar hervorgebrachte, mit ihr durchdrungene, von ihr untrennbare Stimme einer heiligen Gestalt.“ Heinemann z. B. ist allerdings vorsichtiger, Geiger spricht bei aller Hochschätzung Eckermanns und seiner Leistung bereits eingehend von den „schweren Mängeln“ des Buches, und Chamberlain² und Emil Ludwig schlagen sogar einen befremdenden, an Geringsschätzung grenzenden Ton an.

In allerletzter Zeit, leider allerdings unter dem Obwalten ungünstiger Zufälle und Kreuzungen, haben sich nun zwei Forscher, denen wertvolles, bisher unzugängliches handschriftliches Material zur Verfügung stand, eingehend mit Eckermanns Verhältnis zu Goethe beschäftigt. Bereits im März 1923 berichtete Julius Petersen in der Preußischen Akademie der Wissenschaften über die Ergebnisse langjähriger, eingehendst-analytischer Untersuchungen der Eckermannschen Gespräche auf ihre Glaubwürdigkeit hin. Die Arbeit selbst mit einem umfangreichen Apparat von Verweisen, Belegen, Tabellen erschien dann im August 1924 in den Abhandlungen der Akademie als No. 2 der philosophisch-historischen Klasse. Etwa um diese Zeit jedoch gelang es H. H. Houben, Teile des Eckermannschen Nachlasses im Besitz eines Neffen Eckermanns aufzuspüren, darunter beträchtliche Reste seiner lange für vernichtet gehaltenen Tagebuchaufzeichnungen, deren Benutzung natürlich für die Untersuchung Petersens von hoher Wichtigkeit gewesen wäre. Unter Verwendung dieses neuen Material, das er in diesem Zusammenhang zum Abdruck bringt, veröffentlicht Houben Ende 1924 (das Vorwort ist vom November datiert) sein Buch „J. P. Eckermann. Sein Leben mit Goethe“, das allerdings von der Untersuchung Petersens nicht nur in seiner Zielstellung — es ist der erste Band einer zweibändig gedachten Lebensgeschichte Eckermanns — sondern auch in Ton und Methode grundverschieden ist. Houben hat nun aber wieder bei seiner Arbeit Petersens Abhandlung noch nicht einsehen können. Nur in einigen während des Druckes hinzugefügten Anmerkungen hat

²In seinen reichhaltigen Quellenangaben verweist Chamberlain überraschend selten auf die Gespräche.

er sich noch auf ihre Ergebnisse beziehen können, und auch in einer zweiten, als „durchgesehen“ bezeichneten Auflage, die allein mir vorgelegen hat, scheinen keine weiteren Zusätze gemacht worden zu sein (Leipzig, Haessel, 1925. XXI, 365 S.) Auf Grund dieser Houbenschen Veröffentlichungen hat dann endlich Petersen seine Untersuchung mit den neuen Tagebuchfunden verglichen und mit einer Reihe von Zusätzen und Abänderungen, in denen er sich mit Houben auseinandersetzt und dem neuen Tatbestand Rechnung trägt, als zweite, vermehrte und verbesserte Auflage in Buchform erscheinen lassen als zweites Heft der von ihm und Friedrich Panzer begründeten „Deutschen Forschungen“ (Frankfurt a. M., Diesterweg, 1925, 174 S.)

Mit begreiflicher Genugtuung vermag Petersen im Vorwort zu dieser zweiten Auflage zu berichten, daß sein Verfahren und dessen Ergebnisse die schwere Probe, auf die sie durch die neuen Funde gestellt worden seien, gut bestanden hätten, und daß die Berichtigungen, die im einzelnen notwendig waren, einen sehr geringen Raum einnehmen im Verhältnis zu den Bestätigungen, die auf Grund des neuen Materials eingefügt werden konnten.³ Man denkt bei dem ganzen Verlauf unwillkürlich an die Scherer'sche Analyse des Urfaust und den bald danach unerwartet aufgefundenen Text.

Zu bedauern ist es jedenfalls, daß die Wege dieser zwei wichtigen Eckermann-Forschungen in so eigentümlicher Weise an einander vorbeiführen müßten. Denn auch durch die rasche Veröffentlichung der zweiten Fassung von Petersens Arbeit ist soweit kein gesichertes Endergebnis erzielt. Houben, der in seinem Bande das Leben Eckermanns nur bis zum Tode Goethes verfolgt, verweist in seinem Vorwort folgendermaßen auf den noch zu erwartenden zweiten Band: „Eckermann's Leben für Goethe aber spinnt sich bis zu seinem eigenen Tode fort.... Über diese nachgoethische Zeit.... über Entstehung, Niederschrift, Her-

³Aus Versehen ist S. 14, Zelle 7 v. u. aus der ersten Fassung die Angabe stehen geblieben: „In der dritten bis fünften Reihe“, wo es heißen sollte: „In der vierten bis sechsten Reihe“. — In der ersten Spalte der Tabellen auf S. 12 ff. hätte „Gespräche“ entschieden durch „Besuche“ ersetzt werden sollen.— S. 88, Z. 5 lies „Fernere“ statt „Ferner“. — S. 128, Z. 23 hat wenigstens die Hempel-Ausgabe von Jean Paul „hieß“ statt „ließ“. — Die von dem Maler W. Zahn nicht eben überzeugend berichtete Weglassung der Pronomina in der vertraulichen Redeweise Goethes (S. 148) ist ganz anderer Art als die Ausslassung des „ich“, die sich allerdings häufig in den Altersbriefen findet, aber meist nur im Eingang und durchaus nicht nur in vertraulichen Briefen. Vgl. außer zahlreichen Briefen an Cotta (11. 18. 19; 23. 10. 20; 3. 2. 26 u. ö.) einen so peinlich formellen Brief wie den an Karl August vom 20. 7. 15. Übrigens hat Eckermann diese Eigenheit Goethes nicht nur beobachtet, sondern sogar nachgeahmt. In dem Brief Goethes an ihn vom 14. 8. 23, den er in den Gesprächen mittelt, läßt er sogar ein von Goethe gesetztes „ich“ weg. Er will ihn augenscheinlich noch echter, Goethischer gestalten. (Vgl. Houben, S. 141). Für Eckermann gehört dieser Gebrauch augenscheinlich zu Goethes Briefstil, nicht zu seiner Unterhaltungsform.

ausgabe, Art und Technik seiner ‚Gespräche mit Goethe‘.... liegt noch ein so weitschichtiges Material vor, daß ich dieser zweiten Epoche eine besondere Schilderung zu widmen gedenke.“ In einer Anmerkung auf S. 110 verweist er außerdem auf eine noch für 1925 in Aussicht gestellte, soweit aber noch nicht erschienene Neubearbeitung seiner Ausgabe der Gespräche (bei Brockhaus), in der er darlegen will, wie weit die Ergebnisse seiner eignen Arbeit mit denen Petersens übereinstimmen oder von ihnen abweichen. Andrerseits betont auch Petersen, daß über die zwischen ihm und Houben noch bestehenden Differenzen nach Erscheinen von dessen zweitem Bande noch zu reden sein dürfte. Das Eckermann-Problem, dessen Bedeutung sowohl für die Goethe-Forschung wie auch für die ganze, große Goethe-Welt kaum überschätzt werden kann, dürfte deshalb in allernächster Zeit kaum seine endgültige Lösung finden, soweit eine solche überhaupt möglich sein dürfte. Denn durch die neu aufgeworfenen Fragen werden sich sicher auch eine Reihe weiterer Arbeiter auf den Plan locken lassen. Um so mehr steht zu hoffen, daß die durch Petersen, wenn auch nicht geschaffene, so doch stark vermehrte Skepsis inzwischen nicht zu weit um sich greift und ungerechtfertigte Vermutungen und Befürchtungen in den Kreisen verbreitet, die nicht selber imstande sind, sich mit den wirklichen Ergebnissen seiner Untersuchung betraut zu machen. Es stehen hier doch zu hohe Werte auf dem Spiel, als daß man selbst bei einer notwendig werdenden Neueinschätzung nicht auf äußerste Besonnenheit und Vorsicht dringen sollte.

So sehr nun aber auch zugegeben werden muß, daß Petersen mit Eckermann nicht nur mit peinlichster Gewissenhaftigkeit, sondern sogar mit einer gewissen Schärfe verfährt, so sehr ist anderseits anzuerkennen, daß er überall da, wo es sich um die positive Seite von dessen Leistung handelt, sich nicht nur mit Vorsicht und Besonnenheit, sondern auch mit Achtung und Wohlwollen äußert und wiederholt Worte warmer Anerkennung findet für die unanfechtbare Bedeutung und den hohen Wert des uns von Eckermann überlieferten Goethe-Bildes. Ich möchte das ausdrücklich betonen und komme weiter unten darauf zurück, da ich in vereinzelten Äußerungen, die mir zu Ohren und zu Gesicht gekommen sind, allerdings eine Neigung zu unberechtigter, aber deshalb nicht weniger gefährlicher Alarmierung gespürt habe. Petersen (vgl. S. 144) trennt eben „chronistische Zuverlässigkeit“, die dem tatsächlichen Verlauf einer Begebenheit und dem tatsächlichen Wortlaut einer Rede so genau entspricht, als das bei menschlicher Vermittlung erwartet werden kann, von der „Glaubwürdigkeit innerer Wahrheit“, deren Kriterien einzig in der Folgerichtigkeit und Überzeugungskraft des geistigen Zusammenhangs bestehen. Von diesem Gesichtspunkte aus macht er nun allerdings gegen Eckermanns chro-

nistische Verlässlichkeit gewichtige Einwände, und zwar nicht nur in bezug auf die Datierungen der Gespräche, den Wortlaut der Reden und vereinzelte Versehen und Fahrlässigkeiten. Auf Grund einer umfassenden Belesenheit und Sachkenntnis in den betreffenden Gebieten und unter Verwendung der feinsten Mittel und Mittelchen sprachlicher und gedanklicher Scheidekunst versucht er bis ins einzelne nachzuweisen, wo längere Perioden zwischen Gespräch und Aufzeichnung gelegen haben müssen, wo für ganze Partieen überhaupt keine zuverlässigen Notizen bestanden haben können, wo Äußerungen vorwärts und rückwärts in andere Zusammenhänge gerückt worden sind, wie einzelne Gespräche auf diese Weise mosaikartig zusammengesetzt, andere nach Grundsätzen künstlerischer Ausarbeitung vereinheitlicht und erweitert, einige sogar, wenn auch im Sinne wahrer Goethischer Anschauung und Ausdrucksform, mehr oder weniger frei erfunden sind. Zu diesem Behufe hat er sogar die Möglichkeit einer Anwendung der Sieversschen schallanalytischen Methode in Erwägung gezogen, um Goethes von Eckermanns Wortlaut zu unterscheiden, da Goethes Ausdrucksform der Beckingschen Personalkurve I angehört, während Eckermann den Typus II vertreten soll. Wenn sich dabei herausgestellt hat, daß im allgemeinen alle größeren Reden, die Goethe in den Mund gelegt sind, sich nur nach Beckingkurve II lesen lassen, so ist das im Grunde beinahe selbstverständlich, da sie ja notgedrungen nur im Durchgang durch Eckermanns Sprechweise haben zu Papier gebracht werden können. Interessant ist der Umstand, daß Sievers selbst, beim Nachprüfen einer Reihe charakteristischer kürzerer Aussprüche, in einzelnen derselben echt Goethische Sprechmelodie festgestellt hat. So z. B. in Sätzen wie: „Menschen sind schwimmende Töpfe, die sich an einander stoßen“ oder „Wer Schauspieler bilden will, muß unendliche Geduld haben“ oder „Sobald wir dem Menschen die Freiheit zugestehen, ist es um die Allwissenheit Gottes getan“, die sich also Eckermanns Gedächtnis so scharf müssen eingeprägt haben, daß sie bei der schriftlichen Aufzeichnung nicht erst den Weg durch seine eigne unbewußte Ausdruckform zu nehmen hatten. Man sieht, es ist das Bestreben Petersens gewesen, nach allen Seiten hin und mit jeder irgendwie Erfolg versprechenden Methode dem Kompositionserfahrenen Eckermanns auf den Grund zu kommen, und er erzielt auf diese Weise einerseits in systematischem Zusammenhang, andererseits in scharfer Begründung von Fall zu Fall ein Endergebnis, das im großen Ganzen dem entspricht, was Castle in der Einleitung zu der Bongschen Ausgabe (S. XVIII-XIX) im Jahre 1916 formuliert hatte.

Dabei stellt allerdings Petersen, wie schon angedeutet, an Eckermann entschieden schärfere Forderungen als Castle oder gar Houben. Wenn nach Castle es öfters fraglich ist, wem ein Gedächtnisfehler zur

Last zu legen sei, ob Goethe oder Eckermann oder einem Dritten, auf den sich dieser beruft, so ist Petersen — besonders in der ersten Ausgabe — stets geneigt, Eckermann für verantwortlich zu halten. Es gilt das z. B. von all den Irrtümern (S. 7 ff.), die Schiller betreffen, gegen den Eckermann allerdings eine gewisse Eingenommenheit gehabt zu haben scheint; aber auch sonst, wo über bloße Vermutungen nicht hinauszukommen ist, werden die verschiedenen Möglichkeiten wohl immer zu Eckermanns Ungunsten entschieden, wie z. B. in den folgenden Anmerkungen: S. 90:13; 132:101, 102; 133:104. In der zweiten Fassung sind in solchen Punkten hie und da Milderungen eingetreten (so z. B. S. 84 und 134).

Es muß eben festgehalten werden, daß es Petersens Ziel in erster Linie war nachzuweisen, in wie weitem Umfang es unberechtigt sei, den Eckermannschen Gesprächen fast unbegrenzte Zuverlässigkeit zuzuschreiben. Bei einer solchen Aufgabenstellung mußten notwendigerweise die negativen und bedenklichen Seiten des Problems in den Vordergrund rücken und können so beim Leser leicht einen beunruhigenden Gesamteindruck hinterlassen. Deshalb möchte ich nochmals auf einige von den Stellen hinweisen, in denen Petersens positive Bewertung der Gespräche zum Ausdruck kommt. Nach Aufzählung der oben erwähnten Unrichtigkeiten, die Schiller betreffen und die meiner Ansicht nach durchaus nicht alle auf Eckermanns Schuld konto zu kommen brauchen, fährt Petersen fort: „Die Zahl der Berichtigungen und Bedenken wäre noch wesentlich zu vermehren; aber selbst verhundertfacht gäbe sie durchaus kein Recht, Eckermanns Goethegespräche in Bausch und Bogen als unzuverlässig zu verwerfen. Denn das Zweifelhafte wird aufgewogen durch das erdrückende Gewicht anderer Stellen, deren überzeugende Echtheit durch übereinstimmende Zeugnisse anderer Gesprächsteilnehmer, vor allem Goethes selbst, in glänzender Weise bestätigt wird.“ Und auf den letzten Seiten seiner Abhandlung, die der künstlerischen Leistung Eckermanns gelten, findet sich die folgende Stellungnahme: „Es wäre ein Unrecht, ihn (Eckermann) einseitig als Gewährsmann wörtlicher Zuverlässigkeit zu kritisieren und damit einem Gericht zu unterstellen, das für seinen Fall nicht zuständig ist.“ Petersen möchte die Gespräche nicht neben die Briefe, wohl aber neben Goethes Selbstbiographie stellen und ihnen denselben Titel geben: Dichtung und Wahrheit. Ja, er meint, im Sinne dessen, was Goethe als wahrhaft echt, d. h. als förderlich galt, „tragen Eckermanns Gespräche in ihrer Wirkung den Beweis der Echtheit. Auch aus ihnen leuchtet.... der Abglanz einer Hoheit, die.... höchste Vollendung des Menschlichen auf Erden gewesen ist.“

Damit ist denn als Endergebnis auch dieser scharf analytischen

Durchmusterung von Eckermanns Werk der eigentliche innere Wert des prächtigen Buches unangetastet geblieben.

Anders steht es allerdings — und darauf einzugehen, darf ich nicht unterlassen — mit dem gewagten Versuch, den Petersen in seinem siebenten Kapitel gemacht hat, auf Grund seiner Analysen jedes einzelne Gespräch auf den relativen Grad seiner Glaubwürdigkeit oder Verlässlichkeit einzuschätzen. Er nimmt zu diesem Zwecke sechs verschiedene Grade oder Stufen an (I—VI), die einer gleichen Anzahl von Entstehungsschichten entsprechen. Am einen Ende dieser Reihe ständen also Gespräche, die sich so gut wie decken mit einer unmittelbar nach der Unterhaltung gemachten Niederschrift, am anderen fänden sich bloße Erinnerungsversuche, die jeder dokumentarischen Unterlage entbehren und fast als freie Erfindungen bezeichnet werden müsten. In einer leicht übersichtlichen Tabelle (S. 137 ff.) werden nun in der von Eckermann gewählten Reihenfolge alle Gespräche nach ihren Daten verzeichnet und ein jedes der einen oder anderen Gruppe zugewiesen, wobei noch innerhalb jeder Gruppe ein höherer und ein geringerer Grad von Zuverlässigkeit mit a und b unterschieden wird (Ia, Ib, u. s. w.) Diese Tabelle enthält demnach zu praktischer Benutzung für jedes einzelne Gespräch das Ergebnis der zur Anwendung gebrachten Kriterien. Hier würde man sich Rat holen, wenn man sich über die Verwendbarkeit einer bestimmten Stelle oder Angabe vorsichtig vergewissern möchte. Gespräche in Gruppe I könnten Zuverlässigkeit beanspruchen in bezug auf Datierung, Inhalt und Wortlaut, solche in Gruppe II in bezug auf den Wortlaut, nicht auf das Datum, in Gruppe III umgekehrt, bis endlich Gruppe VI Unzuverlässigkeit in allen drei Punkten bedeuten würde. In der überwiegenden Mehrzahl von 204 aus 238 Gesprächen glaubt der Verfasser, ein gegebenes Gespräch einer der sechs Gruppen und zwölf Untergruppen zuweisen zu können. Nur in 34 Fällen wird Unsicherheit zwischen zwei verschiedenen Gruppen angedeutet. Wenn aber die angewandte Methode so feine Bewertungsunterschiede zuläßt, dann, scheint es mir, hätte die Analyse eigentlich noch weitergeführt werden sollen, bis zu dem Versuch, in längeren, nachweisbar zusammen gesetzten Gesprächen die einzelnen Partieen auseinanderzuhalten, da dieselben mitunter sicherlich verschiedenen Entstehungsschichten angehören. So aber erhalten einzelne Teile Bewertungen, die für sie allein genommen nicht zutreffen, und es liegt auf der Hand, daß dadurch die praktische Verlässlichkeit der Tabelle stark eingeschränkt wird. Daß nun die Tabelle in zahlreichen Fällen das Richtige trifft, bin ich gern bereit zuzugeben. Jedenfalls mahnt sie den wissenschaftlichen Arbeiter, der sich ihrer bedient, zu vorsichtiger Verwendung von Eckermanns Angaben überall, wo ihnen besondere Beweiskraft zuge-

schrieben werden soll für an sich fragliche und anderweitig nicht zu belegende Dinge.

Andrerseits aber muß gerade an dieser Tabelle die Kritik einsetzen, der die Petersenschen Ergebnisse durch die neu aufgefundenen Tagebuchreste unterworfen sind; und da ist der Tatbestand doch recht beunruhigend. Gewiß kann Petersen mit Genugtuung darauf hinweisen, daß alle von Houben zugänglich gemachten Aufzeichnungen Eckermanns solchen Perioden seines Verkehrs mit Goethe angehören, für die auch er auf Grund seiner Kriterien die gleiche Sachlage konstatiert hat, und es ist das kein geringer Beweis für die Richtigkeit und sorgfältige Anwendung des von ihm eingeschlagenen Verfahrens, soweit die allgemeinere Erörterung von Eckermanns Arbeitsweise in Frage kommt. Ganz anders aber liegen die Dinge für die versuchte Bewertung der Einzelgespräche. Ohne mich für die absolute Richtigkeit der von mir immerhin sorgfältig vorgenommenen Zählungen verbürgen zu wollen, finde ich — und geringe Verschiebungen würden daran nichts Wesentliches ändern — daß etwa 54 Gespräche durch die Eckermannschen Aufzeichnungen betroffen werden. Von diesen 54 sind nun nicht weniger als 21 in der zweiten Ausgabe einer anderen Gruppe zugewiesen worden als in der ersten, wobei ich von Verschiebungen zwischen (a) und (b) innerhalb derselben Gruppe ganz absehe. Von diesen 21 Gesprächen erscheinen jetzt 12 mit erhöhter, 9 mit verminderter Zuverlässigkeit. Das sind natürlich gewaltige Verschiebungen; denn man muß sich fragen, ob für die anderen Gruppen von Gesprächen, für die ebenfalls erwiesenermaßen Aufzeichnungen bestanden haben, die Einschätzungen nicht im gleichen Verhältnis verändert werden müsten, wenn die Tagebücher plötzlich ans Licht kämen. Für den Zweck der Einzelbewertung haben also die verwendbaren Kriterien doch nicht ausgereicht, das heißt, es ist mit ihrer Hilfe anscheinend ein Unmögliches versucht worden, und ich weiß nicht, ob wir auch in solchem Fall bewundernd mit Manto sagen sollen: „Den lieb' ich, der Unmögliches begeht“?

Grundverschieden von der Abhandlung Petersens, nicht nur in bezug auf den Gegenstand, sondern auch auf Anlage und Darstellung, ist das Buch Houbens. Unterhaltend und lebendig geschrieben, wenn schon mitunter in allzubehagliche Weitschweifigkeit verfallend, wendet es sich an das große Publikum aller derer, die sich der Gespräche wegen auch für Eckermann um seiner selbst willen interessieren, und ich bin sicher, es wird in diesen Kreisen mit Genuss und Vorteil gelesen werden. Zugleich behandelt der Verfasser viele Einzelheiten mit wissenschaftlicher Genauigkeit und wirft so manches neue Licht auf die Beziehungen Goethes und seines Jüngers. Vor allem hat der Band für

die Goethe-Forschung Wert durch den erstmaligen Abdruck der erwähnten Tagebuchaufzeichnungen und einer Reihe weiterer Briefe Eckermanns. Vom Standpunkt wissenschaftlicher Verwendung aus würde man dieses neu aufgefondene Material allerdings gern im Zusammenhang überblicken, während es hier in den Verlauf der Lebensschilderung verwoben erscheint. So findet man z. B. die Tagebuchnotizen (hauptsächlich aus den Jahren 1829, 1830 und 1831) auf S. 152f(?) 166 ff., 247 ff., 265 ff., 274, 278 ff., 421 ff., 446 ff., 521 ff. Eine auf all diese Erstdrucke verweisende Tabelle wäre für den zweiten Band zu empfehlen.

Interessant ist in Houbens Buch, wie er sich, im Gegensatz zu Petersen, bei jeder Gelegenheit seines Helden und Schützlings annimmt. So betont er, daß auch Eintragungen in Goethes Tagebüchern nicht über alle Zweifel des Irrtums erhaben sind und ebenfalls kritisch gemustert werden müssen; und in bezug auf die allerdings überraschend geringe Fürsorge Goethes für das finanzielle Fortkommen seines treuen Mitarbeiters geht er mit Goethe etwa eben so scharf ins Gericht wie Petersen mit Eckermann betreffs jeder Unzuverlässigkeit seiner Angaben. Man darf deshalb gespannt sein, wie sich Houben in seinem noch ausstehenden zweiten Band und der angekündigten Neuausgabe der Gespräche zu solchen strittigen Punkten stellen wird.

So viel ist sicher, es geht unbedingt nicht länger an, sich in bezug auf Eckermanns Gespräche mit Goethe gewissen Einsichten zu verschließen und an den alten Anschauungen weiter festzuhalten, die in breiten Kreisen gang und gäbe sind. Wenn wir ganz absehen von vereinzelten Irrtümern und Unklarheiten, die allem Menschenwerk anhaften, und hie und da von kleinen Zügen der Eitelkeit und Selbstgefälligkeit, so dürfte folgendes für gesichert anzusehen sein. Eckermanns Buch ist zunächst, was er allerdings in der Vorrede von 1836 deutlich selbst sagt, keine nur annähernd vollständige, tagebuchartige Darstellung seines ganzen, weit ausgedehnten Verkehrs mit Goethe. Goethe bucht an die 1000 Besuche, Eckermann keine 250. Weiter sind die Datierungen der Gespräche und also auch der darin erwähnten Geschehnisse durchaus nicht immer zuverlässig, so daß sie nicht schlankweg als chronologische Beweise für den Verlauf von Goethes Leben und Schaffen verwendet werden können. Auch können, trotz der wunderbaren Einfühlung in Goethes Ausdrucksweise, die sich Eckermann allmählich erworben hatte, und trotz seines sicher vorzüglichen Gedächtnisses die Goethe zugewiesenen Reden durchaus nicht immer, weder dem Wortlaut noch dem Verlauf nach, als zuverlässige Wiedergaben des wirklich Gesagten angesehen werden. Dafür hat Eckermann viel zu unregelmäßig Tagebuch geführt. Endlich ist der alte Goethe, den Eckermann vor uns hinstellt, durchaus nicht der ganze

Goethe in all dem Wechsel und Widerspruch seiner mitunter dämonischen Launen und Stimmungen. Absichtlich hat Eckermann sich auf die Seite seines Wesens beschränkt, nach der wir uns angewöhnt haben, von dem Olympier zu sprechen, der in Fassung und Überlegenheit auf Menschen und Menschentum herabblickt. Gewiß ist das der für die Nachwelt wichtigste „alte Goethe“, als der er selbst fortzuleben und fortzuwirken hoffte, der Goethe fast aller veröffentlichten Altersbriefe, der Dichter der Alterswerke (allerdings mit Ausnahme mancher Lyrica und Xenien), der Schilderer seines eigenen Lebens in Dichtung und Wahrheit. Was in dem Bilde jedoch fehlt, ist alles, was wir aus sonstigen Quellen über den leidenschaftlichen, den sarkastischen, den zornigen, den unzugänglichen, den niedergeschlagenen Goethe wissen, den natürlich auch Eckermann zu unzähligen Malen muß kennen gelernt haben.

Schon aber dieser idealisierende Zug einer großartigen Einseitigkeit, soweit das geschaffene Bild eben nur Teilbild, nicht aber falsch ist, ist schon mit mindestens gleichem Rechte auf der Kredit- wie auf der Manko-Seite von Eckermanns Konto zu buchen. Ihm kam es eben vor allem darauf an, und das zweifellos im Einverständnis mit dem Wunsch des Meisters selbst, diesen der Nachwelt lebendig zu erhalten als den Denker und Weisen, als den Künster des Lebens und Lehrer der Menschheit, so wie er selbst ihn gekannt, bewundert und verehrt hatte. Und diese Aufgabe, die Eckermann alles in allem glänzend gelöst hat, hätte sich nicht vertragen mit tagebuchartiger Genauigkeit. Sie erforderte nicht nur treueste Hingabe, sondern auch künstlerische Gestaltungskraft. Denn je mehr sich Eckermann in seiner Verlebendigung Goethischer Wesensart und Gedankenwelt von der bloßen Tatsächlichkeit entfernte, desto mehr entzückt und befriedigt uns, um diese Betrachtungen mit Petersens schönen Worten zu schließen, das „Fortschreiten von Materie zu Geist, von Stoff zu Gestalt, von Chronik zu Mythos, von passiver Registratur zu schöpferischer Anschauung, von zerstreuter Vielheit zu lebensvoller Einheit, von zufälliger Wirklichkeit zu künstlerischer Wahrheit.“

In diesem Sinne ist und bleibt Eckermann der verlässliche Führer zu einem bedeutsamen Teil von Goethes gewaltiger Hinterlassenschaft, zu seiner Altersweisheit. Möge der Streit um ihn ihm nur um so zahlreichere Jünger zuführen!

Zwei Bücher zum deutschen Unterricht.

Von Professor Dr. Julius Goebel, Universität Illinois.

Von zwei kürzlich erschienenen Büchern möchte ich hier berichten, die ich dem Lehrer des Deutschen, in welcher Anstalt er auch wirke, nicht warm genug ans Herz legen kann. Ich meine die Neuauflage, die siebzehnte, von Rudolf Hildebrands klassischem Buche „Vom deutschen Sprachunterricht“ (Julius Klinkhardt, Leipzig, 1925) und die kostliche Auswahl aus Hildebrands Schriften, die Dr. Helmut Wocke bei Albert Langen in München vor kurzem herausgegeben hat.

Ich scheue die Gefahr nicht, daß manche, vielleicht viele meiner Leser Hildebrands „Sprachunterricht“ längst kennen, denn wem die Schrift zum Besitz geworden ist, der wird mir dafür danken, wenn ich Nichtkenner auf sie hier hinweise. Noch heute erhalte ich von früheren Schülern Briefe, die mir dankbar bezeugen, wie ihnen aus diesem Buche eine neue Welt und ein neues Leben erwachsen ist. Nicht viele Erziehungsschriften, zumal über den Deutschunterricht, dürfen sich, sechzig Jahre nach ihrem ersten Erscheinen, solch fortquellender Lebenskraft rühmen.

Vor mir liegt die erste Auflage, ein schmächtiges Bändchen, das aber schon den eigentlichen Kern von Hildebrands Ausführungen enthält, an den dann in der zweiten Auflage der Anhang über die Behandlung der Fremdwörter in der Schule, und in der dritten der Anhang „Vom Altdeutschen in der Schule“ anwuchs. In der Vorrede zur 2. Auflage, die erst nach vierzehn ganzen Jahren nötig wurde, hat Hildebrand in seiner gewinnenden Weise selbst erzählt, wie das Schriftchen ursprünglich als Vortrag vor einer Lehrerversammlung gedacht war, mit Vermeidung des trockenen Abhandlungstons, „der ja im günstigsten Falle meist nur den Begriffsvorrat vermehrt oder berichtigt, aber selten oder nicht auf die herzliche Überzeugung wirkt oder gar schlummernde Empfindungen zum Durchbruch bringt.“ Worauf es ihm vor allen ankam, war nicht geschlossene Vollständigkeit, sondern auf *Anregung*, „um die Einsicht in die nötige Umkehr von unnötigen Umwegen oder gar Irrwegen auf die nahen rechten Wege möglichst bis zur empfundenen Überzeugung zu stärken oder zu vertiefen, dabei immer mit der Rücksicht, den Lesern zu diesen Wegen möglichst Lust und Mut zu machen.“

Wer daher in Hildebrands Buche eine neue Methode des deutschen Unterrichts, hübsch systematisch in Paragraphen gefaßt, suchen wollte, der würde nicht auf seine Rechnung kommen. Wer dagegen mit offenem Sinn und Herzen die in langer Lehrerfahrung gereiften Anregungen und Winke des Meisters, der wie wenige mit dem Geist

der deutschen Sprache vertraut war, auf sich wirken läßt, der wird die Stunde preisen, wo er das Buch zuerst in die Hand nahm, das ihn aus einem bloßen Sprachlehrer zum „Erzieher zur Persönlichkeit“ machte.

Mit Recht auch hat Konrad Burdach, einer der Berufensten der Gegenwart, in seiner herrlichen Rede zur Feier von Hildebrands 100. Geburtstag unsere Schrift ein Weltbuch genannt, das auf jeden empfänglichen Leser immer wieder wie ein Sonnenaufgang wirke. Habe es doch der Schule den Zauberstab gereicht, „der alles Lernen der Sprache durchstrahlt mit der Freiheit und Freude des Spiels.“

Mit Recht auch hat Konrad Burdach in seiner Rede auf die tiefgehende Wirkung hingewiesen, die Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht“ auf das französische Geistesleben gehabt hat. „Dies Buch“, sagt Burdach, „das als echtes Volksbuch in den Händen jedes gebildeten Deutschen sein sollte, die *nationale* Wünschelrute, welche dieses Buch schwingt, um aus den Tiefen des heimischen Altertums und des ganzen Laufs der vaterländischen Geistesgeschichte die Lebens- und Heilquellen unseres Wesens aufsprudeln zu lassen, sie hat ein französischer Sprachgelehrter und Patriot für die Reform des französischen Unterrichts nach der Niederlage seines Volkes (1872) zuerst im Geiste und nach der Methode Hildebrands für *sein* Vaterland nutzbar gemacht. Und die Wirkung? Der geistige Neubau Frankreichs gelang. Die französische Nation war im Weltkrieg einiger, patriotischer, standhafter als 1870. Sie hat uns an Staatsgesinnung und Zähigkeit ein unerwartetes Beispiel gegeben. Der Ausgang aber ist bekannt.“

Gibt es wohl, angesichts der grenzenlosen Verflachung, Mechanisierung und Schablonisierung des amerikanischen Schulwesens, eine dringendere Mahnung als das Beispiel Frankreichs für uns Lehrer des Deutschen, den Geist Rudolf Hildebrands, wenigstens in *unserem* Unterricht lebendig werden zu lassen?

Den Lehrern des Deutschen, ja dem deutschen Volkstum der ganzen Erde den Geist Hildebrands vermitteln, will auch das zweite Buch, von dem ich kurz reden möchte: die Auswahl von Aufsätzen, Tagebuchblättern und Briefen, die Dr. Helmut Wocke unter dem Titel „Volk und Menschheit“ uns geschenkt hat.

Mit feinem Verständnis hat der Herausgeber seine Auswahl so geordnet, daß sie dem Leser das Bild des Gelehrten, des Philosophen, des Menschen und Vaterlandsfreundes nach und nach vor Augen stellt und ihm einen tiefen Einblick in das Wesen dieses einzigen Mannes gewährt. So zeigt uns die berühmte Rede „Über Grimms Wörterbuch in seiner wissenschaftlichen und nationalen Bedeutung“, die er beim Antritt seiner Professur an der Universität Leipzig im Jahre 1869 hielt, den großen Sprachforscher, der sein umfassendes Wissen

in den Dienst seines deutschen Volkes stellt. War ihm doch die deutsche Philologie nicht bloß eine Wissenschaft, sondern zugleich eine Arbeiterin für das Heil der ganzen Nation. „Zwei Richtungen gibt es in der Wissenschaft“, sagt er an anderer Stelle, „die eine möchte dies Leben in lauter Bücher umsetzen, die andere die Bücher in lauter Leben. Die eine hängt dem gewöhnlichen Begriff von Wissenschaft eng an, auch ohne daß man sich des Ziels eben bewußt wird, ich kämpfe seit ziemlich einem Menschenalter für die zweite, mich hat selten ein Wort so tief getroffen als Hölderlins: *Leben die Bücher bald!*“

Wie für Hildebrand „Leben“ der eigentliche Mittelpunkt seiner reichen Gedankenwelt wie seines Wirkens als Lehrer, Denker und Forscher war, das zeigen die „Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen“, die in Wockes Sammlung wiedergegeben sind. Hier, wie in dem wundervollen Buche „Gedanken über Gott, die Welt und das Ich“, das 1910 aus seinem Nachlaß erschien, dürfen wir in die heimlichsten Gründe dieses außerordentlichen Geistes blicken und den letzten Aufschluß über sein ganzes Leben und Schaffen empfangen. Es ist immer lebendiges, in die Tiefe dringendes Denken, das, mit feinem Humor gewürzt, in anheimelnder und andringender Sprache uns in den Tagebuchblättern entgegentritt, getragen von der heiligen Absicht, den Einzelnen und sein Volk zu einem wahren, höheren Leben hinzuführen.

Auch aus dieser Sammlung wird uns wieder klar, welch großen Profeten unser Volk an diesem Manne besitzt, einen Profeten, den es in seiner Glanzzeit wohl überhörte, der aber, in dieser Zeit der Not und Zerrissenheit, ihm der Führer zu sein berufen ist. Wenn heute die Besten im alten Vaterlande sich wegwenden von den Irrwegen einer falschen Philosophie und Lebensführung und wieder Anknüpfung suchen an die Zeit unserer großen Dichter und Denker, dann hat Hildebrand, in dem der Geist jener Zeit wieder lebendig geworden war, die Wege dazu längst bereitet.

Daß heute das geistige und sittliche Leben auch dieses Landes einer tiefgreifenden Erneuerung bedarf, mag nur der absichtlich Blinde leugnen. Während aber die ältere Generation jetzt allen möglichen falschen Profeten nachläuft, die ihr die Erneuerung versprechen, erfüllen wir Lehrer des Deutschen die schönste patriotische Pflicht, indem wir in uns selbst, wie in der uns anvertrauten Jugend den Geist Hildebrands lebendig werden lassen. Dabei aber wollen wir nie der tröstlichen Worte Goethes vergessen: „Gewinnt aber auch--- das Falsche die Oberhand, so wird doch immer eine Minorität für das Wahre übrig bleiben; und wenn sie sich in einen einzigen Geist zurückzöge, so hätte das nichts zu sagen; er wird im Stillen, im Verborgenen

fortwaltend wirken, und eine Zeit wird kommen, wo man nach ihm und seinen Überzeugungen fragt, oder wo diese sich bei verbreitetem allgemeinem Licht auch wieder hervorwagen dürfen.“

Zur Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutschland.

Von Dr. W. Rein, Professor an der Universität in Jena.

Daß der Weltkrieg mit seinen gewaltigen Umwälzungen vor allem das niedergeworfene Deutschland auf das schwerste treffen mußte, bedarf keiner Worte. Aber die ungeheuerlichen materiellen Lasten, die ihm aufgebürdet wurden, vermochten in keiner Weise seine Lebenskraft zu brechen. Das verarmte Volk, das man allerdings nicht nach dem rau-schenden Leben der Großstädte beurteilen darf, richtet sich den Ver-hältnissen entsprechend ein in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Ja fast könnte man angesichts der Steigerung des geistigen Lebens annehmen, daß die äußere Notlage die innere Einkehr begünstige und den Wert der idealen Kulturgüter für das Leben hundertfach steigere. Die eine Tatsache, daß in dem ausgesaugten Land jährlich mehr Bücher gedruckt werden als in Frankreich, England und Amerika zusammen, wirft ein scharfes Licht auf die geistigen Bedürfnisse seiner Bewohner. Der gebildete Deutsche weiß sich kaum zu retten vor der Flut literari-scher Neuerscheinungen, die er bei dem besten Willen nicht zu bewältigen vermag.

Daß das Gebiet der Erziehung und der Unterricht innerhalb der gesamten geistigen Bewegung der letzten Nachkriegszeit nicht unbe-rührt bleiben konnte, zeigte sich in der gesteigerten Schulreformbewe-gung. Sie hatte schon nach der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches 1871 eingesetzt, hatte sich aber in mäßigen Grenzen unter steter Berücksichtigung des historisch Gewordenen bewegt. Unter dem wachsenden Einfluß der Naturwissenschaften und der fortschreitenden Industrialisierung des deutschen Landes war die Herrschaft der Antike und der ihr entsprechenden Schulform, des Gymnasiums, mehr und mehr auf das Vorwalten moderner Bildungselemente (Realgymnasium, Ober-Realschule) übergegangen. Dies zeigte sich auch in der Gleichstel-lung der drei höchsten Bildungsinstitute, Universität, Technische Hoch-schule, Handelshochschule. Dann hatte die immer kräftiger sich regen-de Frauenbewegung den jungen Mädehen auf Grund der Abgangs-prüfung einer höheren Schule den Eintritt in die Universitäten geöff-net und die völlige Gleichberechtigung der Knaben und Mädchen, wie sie in den Volksschulen seit der Reformation sich eingebürgert hatte, für die höheren Bildungsstufen erobert.

Die deutsche Revolution hat an diesen Dingen nichts Wesentliches

geändert. Den Gedanken der Einheitschule vertretend hat die neue Reichsverfassung vor allem die allgemeine vierjährige Grundschule als Fundament für den weiteren Aufbau der Schulen festgelegt. Nur insofern wurde eine neue Form gezeigt, als der Zugang zur Universität Knaben und Mädchen ermöglicht wurde, die sieben Jahre Volkschule durchlaufen hatten, um dann in einer sechsjährigen Aufbauschule sich die Reife für höhere Studien zu erwerben. Diese neue Form bietet namentlich Landkindern die Möglichkeit beinahe bis zur Konfirmation im Hause der Eltern zu bleiben, ehe sie der höheren städtischen Aufbauschule zugeführt werden. Diese neue Schularbeit kann mit Recht als eine gesunde Weiterbildung der historisch gewordenen Wege betrachtet werden.

Ein ganz anderes Bild gewährt die pädagogische Bewegung auf dem Gebiete der Lehrerbildung. Hier hat die politisch-soziale Revolution in der Tat nicht Reform, sondern Revolution gebracht, sofern man unter ihr Bruch mit der Vergangenheit versteht. Allerdings nur in Hinsicht auf den Teil der Lehrerschaft, dem die Volksschule anvertraut ist.

Für die Lehrer an den höheren Schulen, die früheren Oberlehrer, die man jetzt „Studienräte“ nennt, gab es nichts zu wünschen. Für sie hatte der deutsche Staat, der bekanntlich an Stelle der Kirche durch die Reformation Schulherr wurde, hinreichend gesorgt. Sie absolvierten zunächst das neunjährige Gymnasium, das sich an eine 3jährige Elementarschule anschloß, um nach bestandener Abiturientenprüfung dem 3—4jährigen Universitätsstudium sich zu widmen. Dieses schloß mit der staatlichen Oberlehrerprüfung ab, dem dann eine zweijährige praktische Ausbildung im sogenannten Gymnasial-Seminar und Probejahr folgte. War auch diese letzte Staffel mit einer pädagogischen Prüfung glücklich überstanden, konnte der Kandidat nunmehr im Staatsdienst an einer höheren Schule Anstellung finden. Dieser Weg hat nur insofern eine kleine Änderung erfahren, als die dreijährige Elementarschule zur vierjährigen Grundschule sich wandelte, wodurch der gesamte Gang, der vor der Revolution 18 Studienjahre (3+9+4+2) betrug, auf 19 verlängert wurde: 3 Jahre Grundschule, 9 Jahre höhere Schule, 4 Jahre Universität, 2 Jahre praktische Ausbildung.

Diesen Weg hatte die mittelalterliche Welt bereits vorgezeichnet durch Gründung von Lateinschulen und Universitäten. Der deutsche Staat brauchte diesen Weg nur weiter auszubauen, wie es im Laufe der Jahrhunderte geschehen ist.

Ein durchaus abweichendes Bild zeigt die Entwicklung der Volkschullehrerbildung. Sie ist eine wahrhafte Leidensgeschichte, in der sich das Schicksal der breiten Massen abspiegelt. Für die Kinder der besitzenden Klassen hatte die Gesellschaft reichlich gesorgt; für die unteren

Schichten hatte sie nichts übrig. Das drastische Beispiel hierfür bildet bekanntlich England, wo für die oberen Zehntausend die berühmten Seven Great Public Schools (Eton, Rugby, Harrow, Westminster u. a.) in einer Weise sorgten, wie es einzig in der Welt dasteht. Aber wo blieb dort die Sorge für die Kinder der unteren Klassen? Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts besann sich der englische Staat darauf, daß er hier wohl einige Pflichten zu erfüllen habe. Deutschland, das Land der Barbaren, war hierin den Völkern der Erde um Jahrhunderte voraus. Hatte es doch in Martin Luther einen Erneuerer der europäischen Menschheit hervorgebracht, dem nach dem Zeugnis Goethes Unendliches zu danken ist. Dazu gehört die Forderung an die staatlichen und kommunalen Behörden, sich der Jugend anzunehmen und die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder, Knaben und Mädchen, oben und unten, einzuführen. Das ist geschehen, wenn auch zunächst in ganz unzulänglicher Weise, da es, abgesehen von den Gymnasiallehrern, keinen Lehrerstand gab. Er mußte erst geschaffen werden. Auch das hat Deutschland geleistet, nachdem die Zeit vorüber war, in der man sich mit Handwerkern, gedienten Unteroffizieren u. dergl. als Lehrer begnügte. Die Gründung von Lehrerseminaren, die mehr als 150 Jahre zurückreicht, bildet den Wendepunkt zum Besseren. Allerdings ging der Fortschritt nur sehr langsam vor sich. Er hatte mit vielen Widerständen zu kämpfen, die teils politischer, teils finanzieller Natur waren.

Aber schließlich konnte der Fortschritt nicht aufgehalten werden, so daß man zu einem System der Lehrerbildung gelangte, das ohne Zweifel Resultate erzielte, die eine stetige Steigerung der allgemeinen Volksbildung herbei führten. Das Lehrerseminar zog einen Berufsstand, der sich freudig der Erziehung der Jugend hingab. Auch bei niedrigem Einkommen hielt er treulich durch, in Begeisterung für die Hebung der breiten Volksschichten sich einsetzend, jahrzehnte lang auf einer Stelle beharrend, in der Gemeinde fest eingewurzelt.

Zwei Systeme hatten sich im Laufe des 19. Jahrhunderts eingebürgert. Übereinstimmend in der Länge der Ausbildungszeit gingen sie nur in einer gewissen Organisationsfrage auseinander. Darnach unterschied man das preußische und das sächsische System. Ersteres bestand darin, daß einem 8jährigen Volksschulunterricht eine 3jährige Präparandenanstalt sich anschloß, die ihre Zöglinge dann einem 3jährigen Lehrerseminar anvertraute. Dagegen band das sächsische System nach 8jährigem Volksschulunterricht die Zöglinge in einem 6jährigen Lehrerseminar zusammen mit sechs aufsteigenden Klassen, denen kurz vor dem Weltkrieg noch eine siebente hinzugefügt wurde im Interesse der Vertiefung der pädagogisch-psychologischen Ausbildung. Jedes dieser beiden Systeme hat ihre besonderen Vorzüge, aber auch ihre besonderen Nachteile, auf die hier weiter einzugehen nicht der Platz ist. Jeden-

falls haben beide Systeme, wie schon gesagt, mit Hingabe und gutem Erfolg gearbeitet, wie jeder Kenner der deutschen Volksschule vor dem Weltkrieg bezeugen kannte.

Und doch setzte schon frühzeitig die Kritik an diesem Gang der Lehrerbildung ein, wie er sich übereinstimmend und nur in geringen Dingen abweichend sich in den Deutschen Staaten entwickelt hatte. Einschieben möchte ich bei dieser Gelegenheit den Hinweis, der namentlich für Ausländer zum Verständnis deutscher Verhältnisse sich nötig erweist, daß die Fürsorge für die Volksbildung, d. h. in Erziehung und Unterricht aller Staaten, nicht dem Reich, sondern den Einzelstaaten überlassen war. Dies hängt mit dem individualistischen Grundzug zusammen, der bekanntlich sehr eng mit dem deutschen Wesen verflochten ist und im Partikularismus der einzelnen deutschen Stämme scharf hervortritt zum Schaden der politischen Wirkung, zu großem Vorteil aber der kulturellen Vertiefung, allgemeinen Verbreitung der Bildungsschätze, die das deutsche Volk im Wettbewerb der Stämme aufgespeichert hat.

Die Kritik nun, von der ich eben gesprochen habe, regte sich nicht im Volke, nicht bei den Seminarlehrern, sondern kam in erster Linie aus der Mitte der Volksschullehrer, die sich in der großen Organisation des deutschen Lehrervereins, die heute c. 150,000 Mitglieder umfaßt, ein wirksames Instrument zur Beeinflussung der Volksmeinung und der Regierung geschaffen hat.

Was hatte die Volksschullehrerschaft an dem historisch gewordenen, allgemein durchgeführten Bildungsgang zu tadeln? Die hauptsächlichsten Einwände bestanden in folgendem:

1) Die Volksschullehrer empfanden es schmerzlich, daß sie bereits im 14. Lebensjahr genötigt waren, die Berufswahl zu treffen, also zu einer Zeit, wo der einzelne noch gar nicht entscheiden konnte, ob er zu dem gen. Beruf geeignet sei. Diese Verfrühung der Berufswahl wurde als unzweckmäßig für den einzelnen und schädlich für die Gesamtheit erachtet.

2) Mit dem Eintritt in die Präparandeanstalt oder in die unterste Seminarklasse werde der künftige Lehrer von der übrigen Jugend getrennt. Diese Isolierung habe für die Einschätzung des Standes nicht günstig gewirkt und sei auch für die rechte Würdigung der Anstalten selbst ungünstig gewesen.

3) Die Ausbildung in ihnen habe nach zwei Seiten hin versagt. Einmal sei die wissenschaftliche Ausrüstung in Geschichte, Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften unzureichend gewesen, andererseits habe die pädagogisch-berufliche Bildung der Tiefe und Gründlichkeit ermangelt.

4) Heftige Angriffe wurden vor allem gegen die Internate gerichtet, in denen die Seminaristen Wohnung und Nahrung erhielten, und zwar unter einer ziemlich strengen Hausordnung, die peinlich durchgeführt wurde und die freie Bewegung der jungen Leute stark einschränkte.

5) Auch über eine zu starke Betonung des konfessionellen Charakters, der damit verbundenen kirchlichen Übungen und Überlastung des Religionsunterrichts mit überflüssigem Gedächtniskram wurde oft Klage geführt.

6) Endlich seufzten die nicht musikalisch Beanlagten unter dem Druck des reichlich bemessenen obligatorischen Musikunterrichts in Gesang, Geige, Klavier- und Orgelspiel. Damit wurde der Schulsack des Seminaristen, der schon reichlich genug angefüllt war, noch besonders beschwert.

In diesen sechs Punkten ist wohl das Wesentliche der Kritik, die an der überlieferten Lehrerbildung geübt wurde, zusammengefaßt. Sie wurde in Lehrerkreisen in unzähligen Zeitungsartikeln und Broschüren, auf Versammlungen und Konferenzen durchgesprochen und verbreitet. Auch unter den Seminarlehrern fand sie bis zu einem gewissen Grad Anklang und drängte hier zu bestimmten Reform-Vorschlägen, um wesentlichen Übelständen vorzubeugen.

Aus diesem Kreis fand der erste Vorstoß auf dem Berliner Seminarlehrertag 1881 statt. Mir war der Vortrag über Neugestaltung der Lehrerbildung anvertraut worden. Als Hauptforderung hob ich in meinen Leitsätzen die Notwendigkeit der Trennung der wissenschaftlichen Allgemeinbildung von der praktischen Berufsausrüstung hervor, so wie dies seit langem in der Bildung der Oberlehrer der Fall war. Die Vermischung beider Aufgaben, wie sie in der Volksschullehrerbildung beliebt war, führte vor allem zu einer Verkürzung und Verflachung der grundlegenden Allgemeinbildung; der Fluch der Halbbildung haftete darum dem Volksschullehrerstand an. Ihn davon zu befreien, mußte als erste Aufgabe erscheinen. Meine Leitsätze wurden von der Versammlung, in der die staatlichen Regierungs- und Schulräte die Führung hatten, verworfen. Die Zeit war noch nicht reif dazu. Dreißig Jahre später sind sie Allgemeingut in den Regierungskreisen geworden. Unsere neue Reichsverfassung ist darauf in dem Artikel 143 aufgebaut.

Die Lehrerkreise stimmten meinen Forderungen zu, die darauf hinausliefen, erst einen sichern wirtschaftlichen Grund in einer umfassenden Allgemeinbildung zu legen, wie dies z. B. auf der Ober-Real- schule oder der zur Realschule umgebauten Präparande geschehen könnte. Daran sollte sich das zweijährige Lehrerseminar als päd-

gogische höhere Fachschule anschließen, die man später pädagogische Akademie genannt hat. Diesen Plan ließ aber die Deutsche Lehrerversammlung zu Königsberg 1904 fallen zu Gunsten eines Gedankens, der 1848 im Frankfurter Parlament zuerst geäußert worden war, geboren in der 48er Revolution. Er verlangte die Ausbildung der Volksschullehrer auf der Universität, wie dies bei den Oberlehrerern seit Jahrhunderten der Fall war.

Diese Forderung fand alsbald in der Lehrerwelt begeisterte Zustimmung. Leicht erklärlich. Ideale und materielle Motive unterstützten sie und ließen sie in hellstem Lichte erscheinen. Der ungestillte Drang nach Ausdehnung und Vertiefung der wissenschaftlichen Bildung soll durch die Universität-Studien gestillt werden. Sämtliche Lehrer und Lehrerinnen, gleichmäßig ausgebildet, werden als einheitlich geschlossener Stand einen Faktor von nachhaltigstem Einfluß im Volksleben bilden. Der voll akademisch gebildete Lehrerstand wird eine soziale Einschätzung erfahren, die ihn weit hinaushebt über alle Unbildden, die ihm zuteil geworden sind. Und nicht zuletzt wird die finanzielle Austattung durch Staat und Gemeinden allen eine angemessene, menschenwürdige Lebenshaltung verbürgen.

Die Revolution kam diesem Ideal entgegen und griff es auf, das in den alten Verhältnissen auf große Widerstände gestoßen war. Die neue Reichsverfassung bestimmte im 143. Artikel folgendes: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“

Zu den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, gehört nun in erster Linie der Besuch einer höheren Schule bis zum Abschluß, entweder eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums, einer Ober-Realschule oder einer Aufbauschule. Alle diese Schulen beanspruchen i. g. einen 13jährigen Schulbesuch. Demnach müssen im Deutschen Reiche alle, die Lehrer oder Lehrerinnen werden wollen, zunächst die Abgangsprüfung einer der vier gen. höheren Erziehungsschulen erwerben. Wie auf dieser Grundlage nun weitergebaut werden soll, das ist die große Frage, in der wir heute noch mitten inne stehen. Die Reichsverfassung schweigt darüber und betont nur als Aufgabe des Reichs die Notwendigkeit einer einheitlichen Regelung. Wie sie erfolgen soll, müßte durch ein neues Reichsverfassungsgesetz bestimmt werden.

Bis jetzt liegt der Entwurf dazu noch nicht vor, wohl aus dem Grund, daß sich dieser einheitlichen Regelung vonseiten der einzelnen zum Reiche gehörenden Länder Schwierigkeiten und Hindernisse mancherlei Art entgegen stemmen. Offenbar machen sich, nachdem die Stürme der Revolution verrauscht sind, die alten Überlieferungen in den einzelnen Ländern mehr und mehr geltend. Sie verlangen die

Berücksichtigung des historisch Gewordenen; sie wollen Evolution, aber keine Revolution auf dem Gebiet des Schulwesens. Sie wünschen, daß letzteres nicht vom Reich aus, sondern von den partikularen Notwendigkeiten her geordnet und fortgebildet werde. Allerdings hatte die Reichsschulkonferenz, die 1920 in Berlin tagte und von Pädagogen, Politikern, Staats- und Gemeindebeamten in der Gesamtzahl von 700 gebildet wurde, für die Lehrerbildung das Universitätsstudium im Sinne der einheitlichen Regelung gefordert. Aber das Reich zögerte, wie schon hervorgehoben, mit der gesetzlichen Regelung, so daß die einzelnen Länder die Initiative ergriffen und von sich aus an die Lösung der Lehrerbildung herantraten.

Dabei zeigte sich nun eine große Verschiedenheit in den einzelnen Ländern, wobei der Einfluß der politischen Parteien sich sehr stark bemerkbar machte. Da, wo Sozialisten und Demokraten die Regierungsgewalt besaßen, wurde sofort zum Abbau der bestehenden Lehrerseminare geschritten, der bis zum Jahre 1927 beendet ist. Das geschieht z. B. in Sachsen, Thüringen und Preußen, während Bayern die alten Lehrer-Seminare bestehen läßt.

Was aber soll an die Stelle der aufgelösten Lehrerbildungsanstalten treten? Die Antwort ist nicht einheitlich. In Sachsen und Thüringen soll die Universität nach dem Programm des Deutschen Lehrervereins die Aufgabe übernehmen; in Preußen sollen 2jährige pädagogische Akademien zu diesem Zwecke eingerichtet werden, und zwar katholische, evangelische und simultane. In Sachsen hat man die Universität Leipzig und die Technische Hochschule in Dresden für die Lehrerbildung mobil gemacht und zwar soll während des 3jährigen Studiums pädagogische Theorie und Praxis Hand in Hand gehen. In Thüringen übernimmt das Erziehungswissenschaftliche Institut an der Universität Jena den theoretischen Teil, während der praktische einem Professor anvertraut ist, der mit den Studenten der Pädagogik in den Volksschulen der Stadt einen praktischen Anschauungsunterricht treibt. Nach dem 3jährigen Studium an der Universität sollen dann die Thüringer Kandidaten noch ein Jahr an den Volksschulen des Landes sich mit der Praxis des Volksschulunterrichts unter geeigneter Leitung besonders befreunden.

Wie man aus dieser kurzen Übersicht ersehen kann, befindet sich Deutschland heute hinsichtlich der Volksschullehrerbildung in dem Stadium der Versuche. Festgelegt allein ist die allen gemeinsame Grundlage einer 13jährigen Allgemeinbildung. Aber in der Berufsbildung gehen die Wege weit auseinander. Altes und Neues stehen sich schroff gegenüber. Das Neue vertreten von Sachsen und Thüringen; das Alte von Bayern. Dazwischen Preußen, das einen Mittelweg einschlägt.

Rein äußerlich betrachtet, tritt die Verschiedenheit in der Länge

des gesamten Bildungsweges hervor. So z. B., um nur vier Länder als typisch heranzuziehen:

- 1) Thüringen: 13 Jahre Allgemeinbildung; 3 Jahre Studium auf der Universität; 1 praktisches Jahr=17 Jahre.
- 2) Sachsen: 13 Jahre A. B.; 3 Jahre Hochschulstudium (Universität, Techn. Hochschule)=16 Jahre.
- 3) Preußen: 13 Jahre A. B.; 2 Jahre Pädag. Akademie=15 Jahre.
- 4) Bayern: 8 Jahre Volksschule; 6 Jahre Lehrer-Seminar=14 Jahre.

Welcher Lehrgang wird den Sieg davontragen?

Das ist schwer zu sagen. Denn der Entscheid ist in erster Linie nicht von pädagogischen Prinzipien, sondern von den finanziellen Verhältnissen abhängig. Daß Deutschland nach dem Weltkrieg ein verarmtes Land geworden und auf Jahre hinaus den Siegerstaaten tributpflichtig gemacht worden ist, ist bekannt genug. Daß aber gerade in dieser Zeit des finanziellen Niedergangs in der Volksschullehrerbildung ein gewaltiger Sprung gewagt wurde, ohne an die finanzielle Aufbesserung dieses Standes zu denken, dies bringt den eingeleiteten Fortschritt ins Schwanken. Man vergleiche nur den Gehalt des Oberlehrers, der für seinen Bildungsgang $13+4+2$ Jahre, also zusammen 19 Jahre braucht, mit dem des Thüringer Volksschullehrers, der 17 Jahre seines Lebens daran setzt, um eine Anstellung zu finden. Die Zahlen reden eine deutliche Sprache:

Der Gehalt des Oberlehrers beginnt mit Gruppe X, d. h. mit jährlich 4590 M. und schließt mit Gruppe XI, Höchstgehalt 5478 M. Dagegen bezieht der Volksschullehrer, der mit Gruppe VII beginnt und mit Gruppe IX aufhört, einen Anfangsgehalt von 2790 M. und einen Endgehalt von 3730 M. Der finanzielle Abstand beider Lehrerkategorien ist sehr groß, während der Unterschied in der Ausbildungszeit dagegen verschwindet. Die Folge davon ist, daß der Volksschullehrerstand austirbt, wenn sein Gehalt nicht dem des Oberlehrers angeglichen wird. Überdies bedenke man, daß er nur 1 Jahr länger zu studieren braucht, um das Oberlehrer-Examen ablegen zu können und damit in die Rang- und Gehaltsklasse des Oberlehrers einzutreten.

Wird das Land Thüringen in der Lage sein, seinen Etat für Volksbildung mit den vielen Millionen zu beschweren, die ihm die erhöhte Volksschullehrerbildung auferlegt? Das ist die Frage, die ebenso auch an die anderen deutschen Länder gerichtet werden muß mit Ausnahme von Bayern, das den Sprung vom Seminar zur Universität nicht mitmachen will.

An diesem Punkt sieht man, wie die Reparationslasten, die dem geschlagenen Deutschland, das am Weltkrieg unschuldig ist — wie jetzt allgemein zugegeben wird — auferlegt worden sind, auf die kulturellen

Verhältnisse hemmend einwirken, und wie verkehrt eine Politik genannt werden muß, die das Herz Europas durchaus nötig hat, aber in Verkleinerung dieser Tatsache sich nicht scheut, den Herzschlag Deutschlands zum Stocken zu bringen. Trotz allem, Deutschland verliert den Mut nicht. Es wird sich durch alle Schwierigkeiten durchkämpfen, wie das tapfere Wort Christian Morgensterns sagt, mit dem ich schließen will:

„Ihr fürchtet, daß die Umsturzperiode, in der wir zu stehen glauben, alle Kunst und Poesie, alles Schöne und Wertvolle im Leben vernichte? — Ich fürchte das nicht. Denn mag jeder Tempel zertrümmert, jedes Kunstwerk verbrannt, jedes Saitenspiel zerschmettert werden, das unantastbare Saitenspiel, das Menschenherz, wird nie aufhören, von den ewigen Melodien zu tönen, die der Geist der Welten ihm zuhaucht.“

Deutsche Volksschulfragen im Jahre 1925.

Von *Rektor T. Kapuste*, Breslau, Schlesien.

Der Schulkampf im Deutschen Reiche setzte Anfang 1925 mit einem Ereignis ein, das schlaglichtartig die Verhältnisse beleuchtet, die sich in dem jungen Volksstaate auf dem Gebiete des Bildungswesens entwickelt haben. In den ersten Tagen des Januars wurde das bayerische Konkordat abgeschlossen und in Verbindung mit ihm der bayerische Staatsvertrag mit der evangelischen Landeskirche fertig gestellt. Ist es an sich schon erstaunlich, daß ein Gliedstaat des deutschen Reiches Verträge mit dem Bevollmächtigten eines auswärtigen Souveräns, des römischen Papstes, schließt, so muß sich andererseits das Befremden über ein solches Vorgehen steigern, wenn man aus dem Inhalt der Verträge heraus zu der Erkenntnis kommen muß, daß sie mit dem Geiste der Reichsverfassung im Widerspruch stehen. Die Bestimmungen der Verfassung lassen klar erkennen, daß die verfassunggebende Nationalversammlung von dem Willen beseelt war, die Reichseinheit auch auf dem Gebiete des öffentlichen Bildungswesens zur Darstellung zu bringen, der bisherigen Verwirrung ein Ziel zu setzen. Der Einzelstaat Bayern kommt der Reichsgesetzgebung zuvor, schlägt seine eignen Wege ein und trifft Bestimmungen über das Schulwesen, die nur dann mit der Verfassung in Einklang zu bringen sind, wenn man sich die Anschauungen eines Konkordatsverteidigers zu eigen macht, der mit stolzem Selbstbewußtsein ausruft: „Die Verfassung hat für mich den Sinn, den ich in sie hineinlege!“ Abgesehen von diesen staatsrechtlichen Erwägungen stellen sich die Verträge als eine schwere Gefahr für das Bildungswesen dar. Der Staat tritt

seine Hoheitsrechte über das Schulwesen an die Kirche ab. Er sorgt zwar finanziell für die Errichtung und Erhaltung der Schulen, räumt aber den Kirchen einen so weitgehenden Einfluß auf die Ausgestaltung ein, daß die Staatsschule zur Kirchenschule zu werden droht. Oder trifft die Bezeichnung Kirchenschule nicht zu, wenn es nach den Vertragsbestimmungen nur noch katholische und evangelische Schulen geben soll, wenn nicht nur der Unterricht in der Religion, sondern auch in der deutschen Sprache, in Geschichte, Erdkunde und in den Naturwissenschaften im Geiste des Bekenntnisses erteilt werden soll, wenn dem Bischof und seinen Beauftragten das Recht zuerteilt wird, nicht nur den Religionsunterricht zu beaufsichtigen, sondern Verletzungen der religiösen Empfindungen im Gesamtunterricht zu beanstanden und für entsprechende Abhilfe Sorge zu tragen? Daß bei solchen Anschauungen den Kirchen auch eine weitgehende Einwirkung auf die Ausbildung und Anstellung der Lehrer gewährt, verlangt und erteilt wird, ist selbstverständlich.

Der Bayerische Lehrerverein hat gegen den Abschluß des Konkordats heldenhaft gekämpft, der Deutsche Lehrerverein hat ihm zur Seite gestanden, der Kampf ist umsonst gewesen. Die Verträge bestehen, und ihre Wirkungen beginnen sich hier und da zu zeigen.

Die große Gefahr des bayerischen Konkordats liegt darin, daß andere Gliedstaaten ähnliche Verträge abschließen könnten, ja daß auch die Reichsregierung diesen Weg betritt. Das wäre das Ende des Gedankens der deutschen Einheitsschule, der schlimmste Rückgang der deutschen Volksbildung. Die Besorgnisse sind nicht grundlos.

Das Reichskonkordat scheint freilich keinen Boden zu finden. Dafür hat uns das Jahr 1925 einen Reichsschulgesetzentwurf beschert, der aus demselben Geiste geboren ist, wie das Konkordat. Es ist ein Ausführungsgesetz zu Artikel 146 der Verfassung, der da lautet:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern, maßgebend.“

Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb auch im Sinne des Abs. 1 nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen.“

Das ist der Kampfartikel. Die eine Kampfpartei legt das Schwer gewicht auf Absatz 1, wonach die allen Kindern gemeinsame Schule Regelschule ist. Die andere Partei läßt den Absatz 1 vollständig außer acht und will die in Abs. 2 als Ausnahme behandelte Bekenntnisschule zur Herrschaft führen. Den Wünschen dieser zweiten Partei entspricht der Reichsschulgesetzentwurf. Wie schon gesagt, er ist dem bayerischen Konkordat sehr ähnlich. Der Deutsche Lehrerverein hat sofort nach Bekanntwerden des Entwurfs eine scharfe Kundgebung gegen ihn erlassen. Es ist ihm gelungen, weite Kreise der Öffentlichkeit und des Parlaments von den Gefahren eines Reichsschulgesetzes im Sinne des Entwurfs zu überzeugen und ihn zu Falle zu bringen, ehe er noch vor den Reichstag kam. Politische Verhältnisse mögen dabei schließlich ausschlaggebend gewesen sein. Der Kampf ist damit nicht zu Ende, er ist nur hinausgeschoben.

Staatsschule oder Kirchenschule — Simultanschule oder Bekenntnisschule! Das bleibt die schwere Zukunftsfrage. Sie gewinnt erhöhte Bedeutung durch den Umstand, daß fast alle höheren Lehranstalten simultanen Charakter haben, der für die weitaus größte Mehrheit des Volkes unantastbar ist, auch für viele von denen, die die Volksschule in Bekenntnisschulen zersplittern wollen. Für diese inkonsequente Haltung findet der ehemalige preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung die Berechtigung aus folgenden Erwägungen: „Der in den Tagen der Umwälzung stark entfachte Kampf um die konfessionelle Volksschule ist fast verstummt. Zwar ist die erlösende Formel noch nicht gefunden, mit der durch Reichsgesetz die Auswirkungen der Weltanschauungen auf dem Gebiete der Schulgestaltung festgelegt werden sollen. Aber die konfessionelle Volksschule steht fest. Weiteren Ansprüchen auf konfessionelle Gestaltung höherer Lehranstalten wird der Staat jedoch nicht entsprechen können. Es ist eine Staatsnotwendigkeit, daß innerhalb der höheren Schulen die für den Bildungsstand des Volkes besonders maßgebenden Volksschichten nicht in konfessioneller Abgeschlossenheit aufwachsen. Das gegenseitige Verständnis der Konfessionen muß ein Charakteristikum des gebildeten Deutschen sein!“

Der frühere Minister für Volksbildung vertritt also die Ansicht, daß zwischen der höheren Schule und der Volksschule eine unüberwindliche Kluft bestehen müsse, daß das Volk aus zwei Teilen zu bestehen habe, aus der kleineren Schicht der Gebildeten und der großen Masse der Ungebildeten. Die Zustimmung, die Dr. Boelitz in den weitesten Kreisen der Akademiker findet, wirft ein eigenartiges Licht auf die Auffassung vom deutschen Volksstaat.

Im Zusammenhange mit dem Streit um die Volksschule steht die

Lösung der Lehrerbildungsfrage. Die Verfassung schreibt vor: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“ Die Lehrerschaft erwartete ein Reichsgesetz, das für die Allgemeinbildung der Lehrer die Absolvierung einer höheren Lehranstalt, für die Berufsbildung ein dreijähriges Universitätsstudium bestimmen würde. Die Reichsregierung hat sich jedoch nicht fähig erwiesen, die Lehrerbildung durch ein allgemeines Reichsgesetz zu regeln, hat die Erledigung der Lehrerbildungsfrage vielmehr den einzelnen Ländern überlassen. Damit ist der Buntscheckigkeit Tür und Tor geöffnet. Während Sachsen, Thüringen, Hamburg und Hessen die Hochschulbildung der Lehrer in die Wege geleitet und in die Universitäten, bzw. Technischen Hochschulen eingegliedert haben, hat sich Preußen nur zur versuchsweisen Einrichtung einiger Pädagogischen Akademien entschließen können, auf denen die Abiturienten der höheren Lehranstalten, die sich dem Lehrerberuf widmen wollen, in vier Semestern ihre berufliche Ausbildung erhalten sollen. In dem durch Rückständigkeit seit jeher berüchtigten Mecklenburg werden noch weit geringere Anforderungen gestellt. Die preußischen Pädagogischen Akademien erhalten dadurch, daß sie konfessionalisiert werden ihre Abstempelung als Lehranstalten geringeren Grades.

Die Seminare, aus denen bisher die Lehrer hervorgingen, sind erledigt. Die letzten Abgänge finden in diesem Jahre statt. Innerhalb der nächsten zwei Jahre wird also in Preußen keine Lehrerprüfung stattfinden. Damit eröffnet sich für einen Teil der Lehrer, die gegenwärtig noch der Anstellung harren, die Aussicht, ins Amt zu kommen. Die Zahl der Junglehrer, d. h. der nichtangestellten Lehrer, beträgt in Preußen etwa 30,000. Sie suchen und finden zeitweise Beschäftigung in anderen Berufen, darben und hungern sich durch, so gut es geht, verlieren aber mehr und mehr die Fühlung mit der Schule. Das ist das traurigste Kapitel im „Bildungsstaate“ Preußen.

Einen Lichtblick in trüber Zeit bildete der Erlass des Grundschulgesetzes im Jahre 1920. Es bestimmte, daß kein Kind in eine höhere Lehranstalt aufgenommen werden dürfe, das nicht die unteren vier Jahrgänge der Volksschule durchlaufen hätte. Auf Grund dieses Gesetzes wurden die bisherigen Vorschulklassen an den höheren Lehranstalten abgebaut. Indessen wurde es in Rücksicht auf entstehende wirtschaftliche Schwierigkeiten den Privatschulen gestattet, bis 1926 die Vorschulen zu behalten. Die Zeit läuft jetzt ab. Die Freunde der Privatschulen streben nach einer Verlängerung der Frist; sie möchten am liebsten ein dauerndes Privileg für ihre Vorschulen erhalten. Dadurch würde die Grundschule ihre Bedeutung, eine Zusammenfassung

aller Kinder des Volkes darzustellen, einbüßen. Namentlich würden die wohlhabenden Eltern ihre Kinder der Grundschule entziehen. Von anderer Seite sind lebhafte Anstrengungen gemacht worden, das Grundschulgesetz zu durchlöchern. Diese Versuche haben bereits zu dem Erfolge geführt, daß es besonders begabten Grundschülern gestattet werden soll, schon nach dreijährigem Grundschulbesuch auf eine höhere Lehranstalt überzugehen. Das bedeutet eine Ersparnis von einem Jahre in der Gesamtausbildung und erscheint also vom wirtschaftlichen Standpunkt wünschenswert, steht aber im Widerspruch mit den Grundgedanken des Gesetzes, namentlich mit seiner pädagogischen Motivierung. Beachtenswert sind die Richtlinien, die das Ministerium für den Unterricht in der Grundschule herausgegeben hat:

„Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der vier oberen Jahrgänge wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können. Sie muß deshalb alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder wecken und schulen und die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerlässliches Erfordernis sind.“

Im gesamten Unterricht der Grundschule ist der Grundsatz zur Durchführung zu bringen, daß nicht Wissenstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird. Deshalb hat aller Unterricht die Beziehungen zur heimatlichen Umwelt der Kinder sorgsam zu pflegen und an den geistigen Besitz, den sie bereits vor dem Eintritt in die Schule erworben haben, anzuknüpfen, auch der heimischen Mundart der Schüler ihr Recht werden zu lassen. Die Selbstbetätigung der Kinder im Spiel, im Beobachten von Natur- und Lebensvorgängen, namentlich auf Spaziergängen und Wanderungen, ferner in der Ausübung von Handtätigkeiten, wie Formen in Plastilin oder Ton, Stäbchenlegen, malendem Zeichnen, Ausschneiden, ist ausgiebig für die Zwecke des Unterrichts nutzbar zu machen.“

Aus dieser Einleitung zu den Richtlinien des Ministers treten die beiden pädagogischen Forderungen hervor, die zu Brennpunkten der Unterrichtsgestaltung geworden sind: Selbsttätiges Lernen (Arbeitsunterricht) und Heimatpflege. Wohl gehörten sie auch früher schon in das Arsenal des Unterrichts in der Volksschule, aber sie waren nicht bestimmend und wegführend für die Unterrichtsweise wie heute.

Auf dem pädagogischen Büchermarkte herrscht eine Überschwemmung von Anweisungen für den Arbeitsunterricht und von heimatkundlichen Leitfäden. Neben manchem Guten bläht sich viel Oberflächliches und Minderwertiges. In der Praxis befindet man sich noch, vielfach im Stadium des Probierens. Bedeutungsvoll für die Förderung der Unterrichtsweise wie überhaupt für die Einstellung zu erziehungswissenschaftlichen Problemen sind die pädagogischen Arbeitsgemeinschaften, die überall die Lehrer zum freiwilligen Weiterstreben vereinen. Segensreiche Zukunftsarbeit verheißt auch die Durchführung der kollegialen Schulleitung, die den Klassenlehrer an mehrklassigen Schulen aus der Stellung eines Untergeordneten des Schulleiters und aus der Enge der Verantwortlichkeit nur für die eigene Klasse zum gleichberechtigten und gleichverpflichteten Arbeiter und Pfleger der Schule in ihrer Gesamtheit emporhebt. Jedes Kollegium eine schaffensfreudige, vom Gefühl höchster Verantwortlichkeit getragene Arbeitsgemeinschaft, jede Konferenz eine Stunde des Antriebs zu neuem, frischen Schaffen in Beruf, jede Unterrichtsstunde getragen vom Geiste höchster Verantwortlichkeit — so zeigt die „kollegiale Schulleitung“ die vollkommenste Gestaltung gemeinsamer Berufsarbeit.

Alles in allem: auch auf dem Gebiete der Volksschule ringt im jungen Volksstaate alles nach neuer Gestaltung, nach Einstellung in die Idee des Volksstaates. Die hemmenden Kräfte, denen jeder Fortschritt eine Verringerung ihres eigenen Ansehens und ihrer eigenen Macht bedeutet, werden aber immer stärker. Mit größter Schwere jedoch lastet auf allen Entwicklungsbestrebungen die materielle Not des Volkes, der Gemeinden und des Staates. Der gestrenge Vormund des Kultusministers ist der Finanzminister, der Finanzminister ist abhängig von der Wirtschaft, und die Wirtschaft ringt um ihre Existenz. Die Perspektive für die nächste Zukunft ist unerfreulich.

Mark Twain and Germany.

By Professor Albert W. Aron, Oberlin College.

Mark Twain's real attitude toward Germany is so little known and so little understood that it has seemed worth while to present the available information on this subject, information which is often of almost startling interest. But one might well ask: why after all are the opinions of Mark Twain concerning Germany of greater interest than those of many another American?

I would answer, in the first place, on account of his preeminent position in American letters, in the second place, on account of his

peculiarly characteristic Americanism, and lastly, on account of the nature of his reaction to Germany. (I take Germany in the broad sense, Germany, Austria, Switzerland, or in other words, everything pertaining to things German.)

Concerning the first point there can be no doubt. The general consensus of critical opinion today will name Hawthorne's *Scarlet Letter* and Mark Twain's *Huckleberry Finn* as two works of American fiction which may lay claim to greatness. H. L. Mencken, one of our leading American critics, several years ago claimed to have read *Huckleberry Finn* twenty-two times. In the meantime he may have raised his score. In England George Bernard Shaw credits American literature with two geniuses: Edgar Allan Poe and Mark Twain. In Germany the two American authors most widely read are Ralph Waldo Emerson and Mark Twain.

His peculiarly characteristic Americanism was the product of his growing up in what might be called the focussing point of the United States, a typical frontier town in Missouri, where North met South and East met West. It was a community with all the earmarks that we attribute to a past and closed epoch of American history. He was not exposed to the very powerful intellectual German influence which played such a great rôle in the lives of our New England writers, Longfellow, Emerson, Lowell, Bryant, and others. The reaction of such a person to a foreign country and to a foreign culture would be of especial interest if it be intelligent and discerning, as was the case to a very high degree with Mark Twain.

The significance of the third and last point, the nature of his reaction to Germany, will become apparent in the progress of this paper.

The first thought that will come to anyone, who hears of a discussion of Mark Twain, will naturally be a memory of the famous chapter on *The Awful German Language* in the appendix to *A Tramp Abroad*. It will become clear in the course of these remarks that this was in the main a sort of slapstick comedy, always sure to bring a laugh, but in the main unessential for an understanding of Mark Twain's attitude toward Germany.

What are the stages in the development of Mark Twain's sympathy and love for things German? It has been suggested above that there was nothing in Mark Twain's case to compare with the education and environment which made Emerson the great American exponent of German transcendental idealism and Longfellow a teacher of German literature and a fine translator of some of Germany's finest verse.

When Mark Twain was a boy, one day a leaf torn out of a story of Joan of Arc came into his hands. He read it and out of his sympathy

for the abused and persecuted girl grew what came to be perhaps the greatest feature of his intellectual life: his interest in history in all its many phases, an interest much greater than his interest in literature. The boy began to feel the necessity of knowing other languages, German and French, as a means of self-education.¹

He picked up German as best as he could, from a shoemaker in Hannibal, from a fellow-printer in Keokuk, Iowa, in a school of languages in St. Louis during his career as a pilot on the Mississippi. In his published works we get only occasional glimpses of the exact steps by which he learned German and gradually increased his knowledge of Germany and its institutions. In 1871 he published *Roughing It*, a book based on his mining experiences in the west. In one passage we see that he had already made the acquaintance of Ollendorff's German grammar, which apparently always remained for him the standard text book for learning German. Speaking of the preparations for a prospecting trip he tells:

I bought a horse and started, in company with Mr. Ballou and a gentleman named Ollendorff, a Prussian, not the party who has inflicted so much suffering on the world with his wretched foreign grammars, with their interminable repetitions of questions which never have occurred and are never likely to occur in any conversation among human beings.

Very probably the unsympathetic depiction of the thick-witted Ollendorff, whose real name was Pfersdorff, was largely due to Mark Twain's desire to vent his feelings against the grammarian in some way. Such a personal testy criticism is not directed against a book, unless the critic has very personal reasons for so giving relief to his pent-up feelings. It is quite clear that Mark Twain had engaged in a serious tussle with Ollendorff's German grammar.

His mention in *Roughing It* of a store keeper by the name of Klopstock can only be explained by its identity with that of the author of the *Messias*. There is no other apparent reason for having recorded it. We find a first suggestion of his prejudice against the German political system, when he says of an abandoned mining town that it had had "at one time . . . tables heaped with gold dust sufficient for the revenues of a German principality." We see at any rate his interest in German questions.

The Gilded Age, published two years later, in 1873, contains the first hint of his interest in Wagner; rather remarkable in view of the fact that Wagner was comparatively unknown in America at this time, and far from being generally accepted in Germany. For each of his chapters in *The Gilded Age* Mark Twain has some motto from all pos-

¹Most of the biographical material in this paper is drawn from Albert Bigelow Payne's three volume biography of Mark Twain.

sible existing languages, and I fear also from some which are non-existent. He justifies these headings by a "publisher's note" that

It has been truly observed by Wagner that such headings, with their vague suggestion of the matter which is to follow them, pleasantly inflame the reader's interest without wholly satisfying his curiosity."

It is perfectly clear, of course, that he misquotes Wagner to suit his purpose. Wagner means musical *motifs*, which do vaguely suggest the matter that is to follow and pleasantly inflame the hearer's interest in advance. In this connection it seems plausible that he is under Wagnerian influence in his use of the word *motif* in his explanation of how the story of *Pudd'nhead Wilson* grew beyond the limits of a short story, when he says "as the short tale grows into the long tale, the original intention (or *motif*) is apt to get abolished." The word *motif* was not used in English with this meaning at that time and it seems rather credible that Mark Twain is assisting here in incorporating the word in the English usage in its present generally accepted meaning.

His first travel book *Innocents Abroad* had been so popular that gradually the demand for another book along similar lines made him decide to spend a year or more in Europe and to make Germany his headquarters.

He was now forty-three. He had to some extent been occupied with the German language and Germany for some thirty years. But now began a period of intensive training. The whole Mark Twain household was Teutonized. Mark Twain had been married since 1870 and now had two children, Susy and Clara. It might be remarked that his wife was not of German extraction but of old New England stock. In the early months of 1878 everybody in the family started learning German. The children had a German nurse and presently every one was speaking German. Their mainstay was Ollendorff's German grammar, which Mark Twain had so humorously excoriated years before in *Roughing It*. At this time he conceived a plan for letting Captain Stormfield in the story *Captain Stormfield's Visit to Heaven* find a copy of Ollendorff in Heaven and proceed to learn the language of a district in Heaven adjacent to the Captain's. The plan however was never carried out.

The Twain family took passage on the same ship with Bayard Taylor, the newly appointed minister to Germany, one of the most sympathetic interpreters of German literature that America has ever had, the author of one of the best if not the best translation of *Faust* and one of the best existing introductions to the study of German literature. Taylor was singularly well versed in German lore, he sang German songs for his fellow passengers, and Mark Twain heard for the

first time Heine's *Lorelei*, which he later grew to love so much, and which he translated so very well.

The literary precipitate of this sojourn in Germany is *A Tramp Abroad*, according to Brander Matthews and most critics, his best travel book. The actual basis of it was a sojourn of almost a year in Germany, a short stay in Frankfort, the Black Forest, Switzerland, and a longer one in Heidelberg and Munich. He wrote lengthy sections on Munich but this material was omitted from the book because it was too serious. This is deplorable, for it would have thrown a most interesting sidelight on the literary, musical, and artistic life of this important intellectual center.

Before discussing the treatment of Germany in *A Tramp Abroad* it might be well to listen to Mark Twain's own ideas on the method a foreigner should pursue in learning to know another people. In a bitter reply to Paul Bourget's book on America he writes:

A foreigner can photograph the exteriors of a nation, but I think that that is as far as he can get. I think that no foreigner can report its interior—its soul, its life, its speech, its thought. I think that a knowledge of these things is acquirable in only one way—not two or four or six—absorption; years and years of intercourse with the life concerned; of living it, indeed, sharing personally in its shames and prides, its joys and griefs, its loves and hates, its prosperities and reverses, its shows and shabbinesses, its deep patriotism, its whirlwinds of political passion, its adoration—of flag, and heroic death, and the glory of the national name. Observation? Of what real value is it? One learns people through the heart, not the eyes or the intellect.

Such was the attitude in which he approached Germany. We may pass lightly over his enthusiasm for German scenery. Heidelberg and the Neckar always remained nearest his heart. "Germany in the summer" was to him „the perfection of the beautiful." The Neckar region, for some reason or other, does not have the wealth of legend, as do most parts of Germany. Because he loved the Neckar so, he himself invented some legends for "this unstoried region." He has so thoroughly entered into the spirit of the German legends, that some of his, American-made, are not unworthy to rank with some of the German ones, arisen from German soil itself.

He was very favorably impressed with the German educational system. He finds very few idle students, he compares the companionable intercourse between students and professors favorably with conditions obtaining in America; he recognizes the fact that the German *Gymnasium* gives the student a comprehensive education:

Foreign youth steers clear of the gymnasium; its rules are too severe. They go to the university to put a mansard roof on their whole general education, but the German student already has his mansard roof, so he goes there to add a steeple to it in the nature of some specialty.

His attitude toward German literature did not materially differ

from his attitude to other literatures. He was not very much influenced by German literature as such, but that is not strange since he was not a great reader of literature. He was, with the possible exception of James Fennimore Cooper, perhaps the most unliterary literary man in American letters.

When he went to Germany Berthold Auerbach and his stories of the Black Forest were all the vogue and he looks in his wanderings through the Black Forest for what these stories have prepared him to expect. We find continual references like the following: "We found the Black Forest farmhouses and villages all that the Black Forest stories have pictured them," and of the daughter of a certain rich farmer he says that she "was the catch of the region and she may be already entering into immortality as the heroine of one of Auerbach's novels", the Common Council of one of the villages is dressed in costume "made familiar to us by the Black Forest stories". He is struck with the importance, amounting almost to reverence, with which the peasant views the farm manure pile, and he suggests a skeleton outline of a *Schwarzwaldgeschichte* in which the hero finally thwarts the rich villain by unearthing a huge amount of manure and thus winning the hand of the girl he loves. Mark Twain loved the Black Forest stories because they were democratic, truly popular, and near the people.

He took great interest in Goethe, though there may be some question as to how real and deep his understanding of him was. He took the city of Frankfort to task for "permitting the Goethe house to belong to private parties, instead of gracing and dignifying herself with the honor of possessing and protecting it." He was greatly interested in Goethe's famous old robber knight, Götz von Berlichingen. Like a true American tourist, he enjoyed sleeping in the room in which Götz slept after his captivity in Heilbronn. In the *Rathaus* a letter written by Götz just after his release from the Square Tower in Heilbronn fascinates him more than old documents signed by various Popes, Tilly, the great general of the Thirty Years' War, and other great generals. Further similar matter might be adduced in abundance.

It is self-evident that Schiller, the moralist, the eternal youthful protagonist of freedom, would appeal deeply to Mark Twain. He shows us this enthusiasm, for instance, when he tells of a boat ride on the lake near Lucerne:

Half an hour later I was sitting on a bench inspecting, with strong interest, a noble monolith which we were skimming by,—a monolith not shaped by man, but Nature's free great hand,—a massy pyramidal rock eighty feet high, devised by Nature ten million years ago against the day when a man worthy of it should need it for his monument. The time came at last, and now this grand remembrancer bears Schiller's name in huge letters upon its face.

In another place he tells us of visiting the scenes made famous by Schiller's *Wilhelm Tell*:

Last week I was beating around the Lake of Four Cantons, and I saw Rütli and Altorf. Rütli is a remote little patch of a meadow, but I do not know how any piece of ground could be holier or better worth crossing oceans and continents to see, since it was there that the great trinity of Switzerland joined hands six centuries ago and swore the oath which set their enslaved and insulted country forever free; and Altorf is also honorable ground and worshipful, since it was here that William, surnamed Tell (which interpreted means „the foolish talker”, that is to say “the too-daring talker”) refused to bow to Gessler's hat.

These are merely a few samples of what might be quoted. They serve the double end of characterization of Schiller and of self-characterization of Mark Twain.

He was very fond of German music. As mentioned earlier in this paper, there is a surprisingly early interest in Wagner. His liking for the great composer grew until he looked upon *Tannhäuser*, for instance, in the nature of a religious service. His favorite composition was Beethoven's Fifth Symphony. He was a great admirer of Schubert. He was a lover of German folk song.

If Mark Twain expressed himself somewhat briefly on German literature, he discusses German manners and habits again and again and almost always in a laudatory manner. The characteristic trait that appealed most to him was the element of consideration for one's fellow man that entered into the manners and habits of daily life. He mentions repeatedly the kindness in German manners and often expresses a desire to export some of them. He liked the custom of not wearing hats in theater and concert; he praised the rule of making late-comers at theatrical performances wait until the end of the act; he was charmed by the friendly custom of bowing to strangers with whom one is sharing a table in a restaurant and of doffing one's hat to a stranger on the highway. He preferred the German Sunday, which gives the people a rest by giving them a change, to the puritanical Blue Sunday of his own time. He always placed the emphasis on the kindness which was back of these manners.

All of these points are elements of German character. In addition Mark Twain has given us several characterizations that are more general in nature and an interesting exemplification of his own dictum, “One learns people through the heart, not through the eyes or the intellect.”

When he is enjoying the German forest, he is at the same time feeling his way into the soul of the German people themselves:

The great depths of a boundless forest have a beguiling and impressive charm in any country; but German legends and fairy tales have given these

an added charm. I was not sure but I was beginning to believe in the gnomes and fairies as realities.

Any one that can thus enter into the spirit of the German *Märchen*, this prime characteristic of the German folk, is entering into an understanding of the German spirit.

Following the horse-play of *The Awful German Language* Mark Twain gives us a remarkable characterization of the German language as an expression of the German soul:

There are some German words which are singularly and powerfully effective. For instance, those which describe lowly, peaceful, and affectionate home life; those which deal with love, in any and all forms, from mere kindly feeling and honest good will toward the passing stranger, clear up to courtship; those which deal with outdoor Nature, in its softest and loveliest aspects—with meadows and forests, and birds and flowers, the fragrance and sunshine of summer, and the moonlight of peaceful winter nights; in a word, those which deal with any and all forms of rest, repose, and peace; those also which deal with the creatures and marvels of fairy land; and lastly and chiefly, in those words which express pathos, is the language surpassingly rich and effective. There are German songs which can make a stranger to that language cry. That shows that the *sound* of the words is correct—it interprets the meanings with truth and with exactness; and so the ear is informed, and through the ear, the heart.

We have here evidence of that fine understanding of German character on the part of Mark Twain which continued to grow throughout his life. The language and the heart inspiring it, of which he speaks, is the language of the incomparable lyric poetry of the Germans, of their fairy tales, of love for nature, of the beautiful home life, all that one usually includes in the untranslatable German word *Gemüt*.

In America it is widely customary to speak of the Germans as stolid and phlegmatic. Mark Twain has wondered at this myth and proceeds to give us his views of the Germans:

In truth, they are widely removed from (being stolid and phlegmatic). They are warm-hearted, emotional, impulsive, enthusiastic, their tears come at the mildest touch, and it is not hard to move them to laughter. They are the very children of impulse. We are cold and self-contained compared to the Germans. They hug and kiss and shout and sing; and where we use one loving, petting expression they pour out a score. Their language is full of diminutives; nothing they love escapes the application of a petting diminutive—neither the house, nor the dog, nor the horse, nor the grandmother, nor any other creature, animate or inanimate.

This may be overdrawn a bit here and there, though not materially. Anyone who has *felt* what *Grossmütterchen* means, as Mark Twain has done, has penetrated into the inner life of the Germans. "One learns people through the heart."

It is needless to say that Mark Twain did not find everything to his liking in Germany. But for the most part the things he complains

of are unessential or are introduced for humorous effect. Not unjustified were his strictures on the hard labor to which women were subjected in many parts of Germany.

Throughout the *Tramp Abroad* he makes the most of his wrestling match with the German language. Not alone he but the whole family is zealously practicing German. From Munich he writes to his mother that as far as he can see the children are speaking German as well as English. Even his friend, William Dean Howells, in far-off America began a letter in German, though he hastened to add, "Or do you prefer English by this time? Really I could imagine the German going hard with you, for you always seemed to me a man who liked to be understood with the least possible personal inconvenience."

This is hitting the nail on the head in its explanation of Mark Twain's exasperation at German grammar. He tells how he addressed a young girl in German one day and received the answer, "Ich verstehe nur Deutsch und Englisch." Another time he records how two Germans, strangers in Heidelberg, asked him a direction, and that when he gave it in the most elaborate and correct German he could muster, one of them only lifted his eyes to heaven and murmured, "Gott im Himmel." Both stories, of course, are told to get a laugh.

By the time they leave Germany he is already proud of the excellence of his children's German. There is no doubt that William Dean Howells' knowledge of and interest in German influenced him.

A discussion of his stay in Germany and of *A Tramp Abroad* would be incomplete without some further mention of the appendix on *The Awful German Language*. One wonders that so many people have taken this as serious criticism and forget that this is written by America's greatest humorist. It is to a great extent pure slapstick farce. To begin with he pokes fun at the fact that German grammar has three genders which do not coincide with sex, at the position of the separable prefix of the verb, at the declension of adjectives (he tells of a student from California in Heidelberg, who said that he would rather decline two drinks than one German adjective), and similar matters. It stands to reason that this offers a fertile field for all kinds of horseplay and Mark Twain makes the most of it.

Other parts which he has chosen for attack are differentiated from the points just described by being questions of style, and in every case he has turned the light upon excrescences of German style which are today looked upon as characteristics of a fortunately by-gone period. One is what he calls the parenthesis disease. His best example is from Marlitt's *Geheimnis der alten Mamsell*:

But when he upon the street, the in satin-and-silk-covered-now-very-unconstrainedly-after-the-newest-fashion-dressed government counselor's wife met

(Wenn er aber auf der Strasse der in Sammt und Seide gehüllten jetzt sehr ungeniert nach der neuesten Mode gekleideten Regierungsrätin begegnete).

Likewise he jokes about the long compound words of the Germans. All his life he had a peculiar interest in this kind of thing and seems to have kept on collecting them. In *A Connecticut Yankee at the Court of King Arthur* his hero, the Yankee, conquers the great magician by using as incantations very long compound German words. He finally definitely overcomes him by chanting a German word of twenty-four syllables.

The long sentences of the Germans are also the target of his jibes. The Yankee says of Sandy, the girl he later marries:

I was gradually coming to have a mysterious and shuddering reverence for the girl; nowadays whenever she pulled out from the station and got her train fairly started on one of those horizonless transcontinental sentences of hers, it was borne in upon me that I was standing in the awful presence of the Mother of the German language..... She had exactly the German way; whatever was in her mind to be delivered, whether a mere remark, or a sermon, or a cyclopedia, or the history of a war, she would get it into a single sentence or die.

Quite clearly Mark Twain's whole humorous treatment of the German language served him as a facile means of getting a laugh, and is not to be taken more seriously than he himself expected. There is not the slightest doubt on the other hand that he exerted some influence in the elimination of some of the vagaries of German style, which he makes the butt of his jokes. Paul Lindau, the well-known author and the leading critic of his time, was once asked, "Have not the Germans been offended by Mark Twain's strictures on their customs and language in his *Tramp Abroad*?" He replied, "We know what we are and how we look, and the fanciful picture presented to our eyes gives us only food for laughter, not cause for resentment. The jokes he made on our long words, our inverted sentences, and the position of the verb have really led to a reform in style which will end in making our language as compact and crisp as the French or English." In view the immense circulation of Mark Twain's books and his popularity in Germany, we can understand such a surprising fact as this, that an American writing in English should have materially affected German style.

After about a year in Germany Mark Twain and his family returned to America. His popularity might have waned considerably in certain parts of our country during the second half of the second decade of the twentieth century and some over-zealous librarians might have withdrawn his books from general use if it had been generally known that the language of the Mark Twain household after their return from Germany was bilingual. At least for a number of years both

German and English were spoken. The children used English "for light skirmishing and German for business."

Of his third daughter Jean, four years old, he tells this characteristic anecdote. One day she wanted him to go down to the pasture with her and look at the cows. He tried to talk her out of it when she said sharply, "Wir werden nicht darüber sprechen. Wir werden gehen."

He gasped, "Why you little rascal! Was hast Du gesagt?"

And again the uncompromising answer, "Wir werden nicht mehr darüber sprechen. Wir werden gehen."

He writes a poem on Jean's donkey Kiditchin beginning as follows:

O du lieb' Kiditchin,
Du bist ganz bewitchin'.

The fact that he is continually indulging in such German-English jargon is evidence of the fact that German never again left his linguistic consciousness. To cite but one of many examples: William Dean Howells had offered to read the proof on *Huckleberry Finn* and Twain responds:

It will cost me a pang every time I think of it, but this anguish will be eingebüsst to me in the joy and comfort I shall get out of the not having to read the verfluchte proofs myself. But if you have repented of your augenblickliche Tobsucht and get back to calmer, cold reason, I won't hold you unless I find I have got you down in writing somewhere. Herr, I would not etc. etc.

Little Susie, the oldest of the three daughters, kept a diary for a time, which is captivating in its charming simplicity. She tells of the various occupations of the household as follows:

Mamma rises about $\frac{1}{4}$ to eight, breakfasts at eight, teaches Jean German reading from 9—10; reads German with me from 10—11..... In the evening after mamma has retired she reads and studies German for a while.

And later she tells how her mother and she "went to a German book store and bought some German books for Clara's birthday." When they returned home they found a vase of beautiful roses with the note, "Liebesgeschenk an die Mamma von Mark Twain."

During the years '85, '86, and '87 a German class or club met at regular intervals at the Mark Twain home and studied German. For this club Mark Twain wrote a three act play *Meisterschaft*, a pictur-esque mixture of German and English with unfailing humor. The club played it twice with immense success.

In 1891 Mark Twain and his family again went to Europe, with Germany as their goal. This time there was no need of preparatory training as in 1878. In connection with this visit to Germany, I shall briefly outline Mark Twain's attitude on the one hand toward German municipal and administrative efficiency and on the other his feeling

(Wenn er aber auf der Strasse der in Sammt und Seide gehüllten jetzt sehr ungeniert nach der neuesten Mode gekleideten Regierungsrätin begegnete).

Likewise he jokes about the long compound words of the Germans. All his life he had a peculiar interest in this kind of thing and seems to have kept on collecting them. In *A Connecticut Yankee at the Court of King Arthur* his hero, the Yankee, conquers the great magician by using as incantations very long compound German words. He finally definitely overcomes him by chanting a German word of twenty-four syllables.

The long sentences of the Germans are also the target of his jibes. The Yankee says of Sandy, the girl he later marries:

I was gradually coming to have a mysterious and shuddering reverence for the girl; nowadays whenever she pulled out from the station and got her train fairly started on one of those horizonless transcontinental sentences of hers, it was borne in upon me that I was standing in the awful presence of the Mother of the German language..... She had exactly the German way; whatever was in her mind to be delivered, whether a mere remark, or a sermon, or a cyclopedia, or the history of a war, she would get it into a single sentence or die.

Quite clearly Mark Twain's whole humorous treatment of the German language served him as a facile means of getting a laugh, and is not to be taken more seriously than he himself expected. There is not the slightest doubt on the other hand that he exerted some influence in the elimination of some of the vagaries of German style, which he makes the butt of his jokes. Paul Lindau, the well-known author and the leading critic of his time, was once asked, "Have not the Germans been offended by Mark Twain's strictures on their customs and language in his *Tramp Abroad*?" He replied, "We know what we are and how we look, and the fanciful picture presented to our eyes gives us only food for laughter, not cause for resentment. The jokes he made on our long words, our inverted sentences, and the position of the verb have really led to a reform in style which will end in making our language as compact and crisp as the French or English." In view the immense circulation of Mark Twain's books and his popularity in Germany, we can understand such a surprising fact as this, that an American writing in English should have materially affected German style.

After about a year in Germany Mark Twain and his family returned to America. His popularity might have waned considerably in certain parts of our country during the second half of the second decade of the twentieth century and some over-zealous librarians might have withdrawn his books from general use if it had been generally known that the language of the Mark Twain household after their return from Germany was bilingual. At least for a number of years both

German and English were spoken. The children used English "for light skirmishing and German for business."

Of his third daughter Jean, four years old, he tells this characteristic anecdote. One day she wanted him to go down to the pasture with her and look at the cows. He tried to talk her out of it when she said sharply, "Wir werden nicht darüber sprechen. Wir werden gehen."

He gasped, "Why you little rascal! Was hast Du gesagt?"

And again the uncompromising answer, "Wir werden nicht mehr darüber sprechen. Wir werden gehen."

He writes a poem on Jean's donkey Kiditchin beginning as follows:

O du lieb' Kiditchin,
Du bist ganz bewitchin'.

The fact that he is continually indulging in such German-English jargon is evidence of the fact that German never again left his linguistic consciousness. To cite but one of many examples: William Dean Howells had offered to read the proof on *Huckleberry Finn* and Twain responds:

It will cost me a pang every time I think of it, but this anguish will be eingebüßt to me in the joy and comfort I shall get out of the not having to read the verfluchte proofs myself. But if you have repented of your augenblickliche Tobsucht and get back to calmer, cold reason, I won't hold you unless I find I have got you down in writing somewhere. Herr, I would not etc. etc.

Little Susie, the oldest of the three daughters, kept a diary for a time, which is captivating in its charming simplicity. She tells of the various occupations of the household as follows:

Mamma rises about $\frac{1}{4}$ to eight, breakfasts at eight, teaches Jean German reading from 9—10; reads German with me from 10—11..... In the evening after mamma has retired she reads and studies German for a while.

And later she tells how her mother and she "went to a German book store and bought some German books for Clara's birthday." When they returned home they found a vase of beautiful roses with the note, "Liebesgeschenk an die Mamma von Mark Twain."

During the years '85, '86, and '87 a German class or club met at regular intervals at the Mark Twain home and studied German. For this club Mark Twain wrote a three act play *Meisterschaft*, a pictur-esque mixture of German and English with unfailing humor. The club played it twice with immense success.

In 1891 Mark Twain and his family again went to Europe, with Germany as their goal. This time there was no need of preparatory training as in 1878. In connection with this visit to Germany, I shall briefly outline Mark Twain's attitude on the one hand toward German municipal and administrative efficiency and on the other his feeling

toward the political system. In his first sojourn to Germany he had already expressed his pleasure at the cleanliness and order generally prevalent in Germany. He develops this view point more definitely now.

He finds that unstable, unsightly houses may not be built. The building inspectors inspect while the building is going on. Mark Twain remarks, "It has been found that this is better than to wait until it falls down." There are no tenements. Theater announcements are posted on artistic pillars. The streets are kept clean "not by prayer and talk and the other New York methods." This is a city government, he says, which seems to stop at no expense where the public convenience is concerned. He mentions the fact that among the many able men in the city government are to be found such outstanding personalities as Virchow, the famous scientist, and that

here the municipal system is such that the best men in the city consider it an honor to serve gratis as aldermen, and the people have the good sense to prefer these men and elect them year after year. As a result, Berlin is a thoroughly well-governed city. It is a free city; its affairs are not meddled with by the state ; they are managed by its own citizens and after methods of their own devising.

The "free city whose affairs are not meddled with by the state" leads us to our next point, his attitude toward the German state and its political system. In his political thinking he belonged to that older American school that saw in the setting up of a republic a sure expression of democracy while any form of monarchy was for him synonymous with mediævalism and oppression. In Berlin he wrote:

The first gospel of all monarchies should be Rebellion; the second should be Rebellion; the third and all gospels and the only gospel of any monarchy, should be Rebellion—against Church and State."

This was his preconceived conviction and always determined his judgments. In *A Connecticut Yankee at the Court of King Arthur*, in which an American sets about making a "going concern" of the Britain of King Arthur, he pours all the vials of his resentment and scorn on all forms of monarchy, nobility, and chivalry. In one bitter passage he writes:

A man is a man at bottom. Whole ages of abuse and oppression cannot crush the manhood clear out of him..... Yes, there is plenty good enough material for a republic in the most degraded people that ever existed—even the Russians; plenty of manhood in them—even in the Germans—if one could but force it out of its timid and suspicious privacy, to overthrow and trample in the mud any throne that ever was set up and any nobility that ever supported it.

A number of similar passages might be quoted. In the light of what we now know of Mark Twain they refer only to the political incapacity of the Germans, as Mark Twain saw it.

He has occasionally been attacked because he was personally on a

friendly footing with Emperor William II. But his antagonism to monarchical systems was one of principle, not of individuals. Once he was entertained by the Emperor and in the course of the conversation the monarch told him that he considered his *Life on the Mississippi* his best book. When he returned to his hotel after midnight he was about to apologize to the *Portier* for disturbing him so late. The young *Portier* had just that day learned that his favorite author was a guest at the hotel. Excitedly he took Mark Twain to his room and showed him rows of German translations of the American writer.

"There," he said, "you wrote them. I've found it out. Lieber Gott! I did not know it before, and I ask a million pardons. That one there, *Life on the Mississippi*, is the best you ever wrote."

Mark Twain always liked to tell of this with equal respect for the judgment of the upper and lower crusts of society.

After several years more in Berlin and Munich he was obliged to return to America. The failure of a type setting machine in which he had invested all his money left him heavily in debt. After circumnavigating the globe on a lecture tour for the purpose of paying his debts Mark Twain again sailed for Europe.

Clara was now prepared to go to Vienna to study piano under Leschetitzky. So in 1897 the family settled down in Vienna for a stay which was to last three years. He was publicly welcomed by the newspapers. Mark Twain answered the English address of welcome at the exclusive Concordia Club with a German speech. He became a privileged character in Vienna. On some great occasion the police allowed no one to cross a certain line; Mark Twain attempted to do so but was stopped by the guard. The officer in charge commanded him to let him pass, saying: "Lieber Gott! Sehen Sie nicht, daß es Herr Mark Twain ist?" His apartments were a center where the leaders of the learned and artistic world congregated.

He was very deeply influenced by the personal acquaintance of the able German dramatist Wilbrandt and deeply impressed by his powerful play *Der Meister von Palmyra* as produced in the Burgtheater, at that time the foremost German theater. This drama is filled with the desire for eternal life but finally with the even greater longing for release through death. Mark Twain was now sixty-three and he had had more than his share of earthly troubles. He writes to his friend Howells on the anniversary of the death of Susy:

Susy hovers about us on this holiday week and shadows fall all about us. Death is so kind and benignant to whom he loves; but he goes by us to others and will not look our way. We saw *The Master of Palmyra* last night. How Death, with the gentleness and majesty, made the human grand-folk around him seem little and trivial and silly!

So deeply moved was he by this drama that he felt he must send a message to America. He published an article in *The Forum* called *About Play Acting* in which he deprecates the low state of the New York theater and urges the need of a Burgtheater with Burg scenery and a great company like the Burgtheater company for New York. It is a plea for such an institution as the Theater Guild realized twenty-five years after Mark Twain proposed it.

But more interesting still is Mark Twain in the new and astonishing rôle of a German man of letters. I regret my inability to report more fully on this extremely interesting phase of Mark Twain's life. The following is drawn from the published biographical material and his own works. I hope to be able to tell more of this new activity in the near future.

Mark Twain had from time to time translated single poems and short excerpts of plays. As mentioned before, he had, back in 1885-86, written the three act German-English comedy *Meisterschaft*. Some time later he had written a story in which he describes the after-death journey of Sam Jones, an evangelist, the Archbishop of Canterbury, and himself. He had noticed that the Archbishop's ticket did not bear the same destination as his own. So when the prelate took a nap, he exchanged the tickets. The story seems to have contained a number of unfavorable reflections on the churchman. His wife forbade him to publish it and he obeyed dutifully. In 1891 he got out the story in Berlin, rewrote it in German and was going to publish it secretly in Berlin, but his wife got wind of it and again affixed the censor's veto.

In Vienna he now translated a number of German plays, among them one entitled *In Purgatory* which he sent to Charles Frohman. Frohman pronounced it "all jabber and no play", but Twain did not agree with him for he thought it a very funny comedy. Concerning the rest of the plays we have no printed information, but they may have been smart Vienna comedies, such as are popular in New York today.

The following winter he undertook to write some plays for the Burgtheater in collaboration with a Viennese journalist who had been successful with several plays. Paul Schlenther, who later became one of the foremost leaders in German naturalism, was at this time the famous director of the Burgtheater. He was bent upon producing these original plays by Mark Twain. They were to deal with American themes. One, *Die Goldgräberin*, had its setting in the mines of California. The other, *The Rival Candidates*, was to present the humorous side of woman's suffrage. They were so near completion that

the rôles had already been assigned. One of the chief actresses was to play the *Goldgräberin*. Unfortunately neither of them was ever finished, for reasons which are not clear. Paul Schlenther was deeply disappointed when they failed to materialize.

In 1900 the family returned to America and Mark Twain hoped to say goodbye to foreign travel. Germany continued to play the same part in their lives that it had after their previous stay in Germany. The constant presence of German in his linguistic consciousness is attested by the incorporation in the family vocabulary of German words which express a definite idea for which there is no exact English equivalent. For instance, he writes to his friend Twitchell concerning some rather dangerous experience, "It must be a strong pleasure, mixed with a sauce of apprehension to make it just *schmeck*, as the Germans say."

There is no purpose in enumerating a long list of such words here. I shall mention but one more, one which he used almost daily during the last year of his wife's life, namely *unberufen*. Some years before he had explained its meaning to his friend Rogers. Speaking of his business interest, he says:

I think the hen ought to have a name; she must be called *Unberufen*. That is a German word which is equivalent to 'sh, hush! don't let the spirits hear you!' The superstition is that if you happen to let fall any grateful jubilation over good luck that you've had or are hoping to have you must shut squarely off and say 'Unberufen!' and *knock wood*. The word drives evil spirits away; otherwise they would divine your joy or your hopes and go to work and spoil your game.

In 1903 the family goes to Italy on account of the precarious state of his wife's health. He writes to Howells concerning her, "Speaking of Livy reminds me that your inquiry arrives at a good time (*unberufen*)."

As the angel of death hovers over the bed of his wife month after month we hear in this semi-German household again and again the motif *Unberufen*, *Unberufen*. To Richard Watson Gilder he writes, "For two entire days, now, we have not been anxious about Mrs. Clemens (*unberufen*)."

On the day that the end came, Mark Twain had returned from some errand with Jean. Clara had secretly left her mother's bedside and met them in the corridor. She told them, "She is better today than she has been for three months," then added quickly under her breath, "*Unberufen*", which the other two also added hastily, superstitiously. But the *Unberufen* could no longer drive the evil spirits away and that evening she left them.

Six years later he followed her into the invisible. This great American paid his final tribute to German and Germany, when he placed on the simple stone which marks the grave of his beloved wife a German inscription:

“Gott sei dir gnädig, O meine Wonne!”

Eine Stunde Französisch.

Aus der Erinnerungsmappe eines ehemaligen Musterschülers.¹

Von Otto Haas, Frankfurt a. M.

¹Diese Episode spielt in der Musterschule zu Frankfurt a. M., z. Zt., da noch Geheimrat Dr. h. c. Max Walter als Direktor dieses Realgymnasium leitete.

Wer erinnert sich nicht, wenn er an seine noch im goldenen Frieden gelegene Schulzeit zurückdenkt, an jene Stunden, in denen man als Pennäler den Plötz, Banner oder wie auch das französische Lehrbuch geheißen haben mag, durchpaukte. Noch heute bewundere ich die unendliche Geduld der Lehrer, die jahrein, jahraus jene langweiligen Phrasen der Lehrbücher zu hören bekommen, wie z. B. die bekannte Sache von dem Buche des Freundes auf dem Tisch des Vaters und des Vaters Buch auf eurem Tische, neben der Rose der Schwester in dem Wasserglas von dem Onkel ihres Großvaters u. s. f. zur Übung des § soundsoviel, Anmerkung Ia.

Auch was unter „Contes et Récits“ zu finden war, bereitete uns Schülern keine allzugroße Freude, besonders wenn die Geschichten von raffiniertesten Schwierigkeiten nur so wimmelten, und dann die peinlichen Übersetzungen an die Reihe kamen, z. B. „Wenn die Grille nicht den ganzen Sommer über gezirpt hätte, dann würde sie im Winter zu essen gehabt haben“

Da war eine Stunde Französisch bei unserem Direktor Walter geradezu eine Erholung. Nein, nicht nur Erholung, sondern alles: das war Spiel, Mimik, Unterhaltung, Aufheiterung, kein Drill, kein Zwang, kein Einpauken, und doch Unterricht.

Wir nannten es „Cirque Roller“ (Zirkus Roller). Ganz im Vertrauen gesagt, „Roller“ war der Spitzname unseres Direktors. In der Unterrichtsstunde war der Direktor, mithin nicht nur Direktor der Schule, sondern auch Direktor, etwas besser ausgedrückt: Intendant, Spielleiter seines von ihm praktisch ein- und vorgeführten Unternehmens des „Cirque Roller“, französischer Reformunterricht.

Das letzte Glockenzeichen ertönt, und die Türe des Klassenzimmers schließt sich geräuschlos, im Gegensatz zu dem üblichen Lärm

vor dem Beginn des Unterrichts — denn der Direktor hat die Schwelle des Klassenzimmers soeben überschritten. Ein Schüler nimmt ihm Mantel und Hut ab, hängt die Kleidungsstücke in Ermangelung eines Wandhakens an den Kartenständer, stößt dabei den Papierkorb um und muß alles, was er tut, sei es gut oder schlecht, absichtlich oder unabsichtlich, auf französisch erzählen. Nur französisch, kein Wort deutsch, unter keinen Umständen. Was der Schüler nicht weiß, muß er solange französisch umschreiben, bis ihm der Direktor das Wort sagt, vorausgesetzt, daß es noch kein anderer Schüler der Klasse vorher gefunden hat.

Das war jedoch nur Vorprogramm. Nach der gewohnheitsmäßigen Begrüßung: „Bonjour, monsieur le directeur — Bonjour, mes enfants“, folgte erst der eigentliche bunte Teil, die Hauptnummer des „Zirkus Roller“.² Zwei Stichworte wie z. B. *le voyage*, *la gare*, wirkten damals gerade so fiebernd in den Köpfen der Schüler, wie während der Inflation der Dollarstand, die Hause und Baisse der Aktien die Gemüter bewegte. Da war ein Rufen, ein Fragen, ein Melden, und im Nu sind die ersten fünf Personen der Handlung zusammengestellt:

un élève: le père un autre élève: la mère Deux autres: les fils encore un autre: la fille	} qui font le voyage
--	----------------------

Ähnlich der Komödie: „Sechs Personen suchen einen Autor“ hatten wir damals schon unser Lustspiel: „Fünf Personen machen eine Reise.“

Der Vater (*Le père*) traf die Reisevorbereitungen zu der Vergnügungsreise (*voyage d'agrément*). Seine Handlungen, sein Tun, sein Treiben, seine Unterhaltung mit Mutter und Kindern, was er in den Koffer packt, was er vergißt, wohin die Reise geht, alles muß der Schüler selbst erfinden und französisch erzählen. Mutter und Kinder müssen entsprechend antworten. Dann endlich mit Telefonverbindung (einer stellt das Telefonfräulein dar, das wie immer zuerst eine falsche Nummer gibt) eine Automobildroschke, und dann geht es zum Bahnhof. Jetzt wird der gesamte Klassenapparat in Bewegung gesetzt. Der eine Schüler ist Portier, der andere Beamter am Schalter, der dritte am Reisebüro, ein vierter an der Sperre, ferner gibt es noch Dienstleute, Gepäckträger, Kellner, Verkäufer von Limonaden, Obst, Süßfrüchten, Schokolade, Kognak, Zeitungsjungen, andere Reisende.

Kurz und gut, durch alle diese vorgenannten Personen müssen sich

²Der Ausdruck „Roller“ kam von dem in Frankfurt unbekannten, dem Schlesier aber geläufigen Zungen *r* — (Direktor Walter ist ein Schlesier. D. R.)

unsere fünf qui font le voyage, durchfragen, Rede und Antwort stehen, eine schwierige Rolle förmlich durchfressen, aber die Sache klappt. Hier und da schwere grammatische Fehler, die sofort verbessert werden.

Endlich sind unsere fünf Reisende wohlbehalten im Zuge angelangt, da.... ein Schellen, das Zeichen der Beendigung der Unterrichtsstunde, der Direktor springt schnell in die Rollen ein, er stellt die Lokomotive dar und ahmt das Pfeifen nach, während der Stationsvorsteher, der sich vorher bald die Kehle wundgeschrieen hat, damit die Fahrgäste einsteigen, das Signal zur Abfahrt erteilt. Nochmals ein Pfiff; von dem Schnauben des Direktors begleitet, der sogar seine Arme wie die Kolbenstangen der Lokomotive hin und her bewegt, verläßt der Zug die Bahnhofshalle, und alle Dienstmänner, Beamten, Reisende usw. laufen mit hinaus, nachdem sich noch jeder schnell sein 15 Minuten Pausenfrühstück heimlich eingesteckt hat. Und draußen hört man eine leise Stimme flüstern: „Du, der Direktor ist gescheit, der hat sich die bequemste Rolle herausgefischt, wo er nichts zu sprechen braucht, aber das nächste Mal mach' ich die ‚Locomotive qui siffle‘.“

Das alles war noch in goldener Friedenszeit. Wie im Fluge verrann die Stunde unter Lachen und Fröhlichkeit, und mancher wird sehnsüchtig an diese Zeiten des „Cirque Roller“ zurückdenken. Geleert haben wir alle was dabei, selbst der Dümme und der Faulste, und wenn es nur zehn neue Wörter waren. Und an der Klassenzimmerwand saßen bisweilen bis zu sechzehn Ausländer: Amerikaner, Engländer, auch Franzosen und Italiener, Damen und Herren der verschiedensten Nationalitäten, die unserem Unterricht regelmäßig beiwohnten. Mancher von ihnen hätte damals am liebsten mitgespielt und wäre zu gerne mit herumgesprungen, selbst wenn man ihm die untergeordneste Rolle zugeteilt hätte, bei der vielleicht nur zu sagen war: „Ah, oui, monsieur!“ oder „ça fait cinq marks.“

Berichte und Notizen.

I. Drei Geburtstage.

I.

Kuno Francke.

Auf einer Besuchsreise, die ein New Yorker Verein im Mai vorigen Jahres nach dem germanischen Museum der Harvard Universität unternahm, kam es zur Sprache, daß der verdiente Gründer dieser Warte deutschen Strebens am 27. September seinen siebzigsten Geburtstag begehen würde. Anfragen gingen aus, aber niemand anders schien bis dahin die Verpflichtung, eine

würdige und entsprechende Feier zu veranstalten, empfunden zu haben. Besagter Verein — nur sein Name „Gesellig-Wissenschaftlicher Verein“ ist etwas deutschamerikanisch altmodisch, in seiner Betätigung ist er durchaus modern vorwärtsstrebend — nahm daher seinerseits die Sache in die Hand. Kuno Francke mag uns während des Krieges nicht allen zum Munde geredet haben, wer konnte das; auch die Wohlmeinendsten haben gefehlt; das durfte also seinem Verdienst um deutsche Art, um deutsche Kunst und deutsches Leben in keiner Weise Abbruch tun; so ungefähr sagte sich unser Verein. Trotz der ungünstigen Sommerzeit wurde eine doppelte Sammlung in die Wege geleitet. Dem Jubilar sollte die Freude bereitet werden, sein Museum von Repliken deutscher Kunstschatze so ausbauen zu können, wie er sich es selber wünschte, ehe er gezwungen sein sollte, die Arbeit niederzulegen. Die dazu nötige Summe war nicht klein; aber sie kam zusammen, wenn man auch weit und breit im Lande anklopfen mußte. Außerdem wurde der Unterzeichnete beauftragt, da zu einer Festschrift wissenschaftlicher Arbeiten keine Zeit mehr war, Gedenkblätter aller Freunde, Verehrer und Kollegen des Jubilars zu sammeln; auch das wurde möglich gemacht. Am 5. Oktober hatten wir ihn zu einem Vortrag in unsrer Mitte und konnten ihm nach seinem beredten Zeugnis für das moderne Deutschland eine würdige Ovation darbringen. Am 16. Oktober fand sich dann eine Abordnung des Vereins zu feierlichem Aktus im Germanic Museum zu Cambridge, Mass., ein und überreichte dem verdienstvollen Jugendbildner und bewährten Vorkämpfer deutscher Ideale einen Scheck von 1500 Dollar, womit er nach eigenem Gutdünken die von ihm gewünschten Nachbildungen zu beschaffen ersucht wurde, ferner ein „Goldnes Buch“ mit den Namen aller Spender und den aus Anlaß des Jubiläums erschienenen Zeitungs- und Zeitschriftenaufsätzen, und schließlich eine in geschmackvoller Einfachheit gebundene Sammlung von Widmungen und Wertschätzungen seiner Fachgenossen, Verehrer und ehemaligen Schülern. Mehr als 150 Namen von Männern und Frauen der geistigen Welt Europas und Amerikas, zum Teil sehr wohlklingende und weltbekannte, stehen in diesem Buche verzeichnet.

Von sonstigen wohl verdienten Ehrungen ist inzwischen bekannt worden, daß die 1924 gegründete „Deutsche Akademie“ in München Professor Francke zum Ehrenmitglied ernannt hat. Ferner hat eine Gruppe ehemaliger Schüler dem Museum ein großes Gemälde gestiftet, das den Gründer und seitlicheren Custos im akademischen Ornat darstellt. Schließlich wird berichtet, daß nachträglich doch noch eine Anzahl deutscher Gelehrter wissenschaftliche Arbeiten zu einer Festschrift sammeln und ihrem Kollegen widmen wollen.

Mögen alle diese Ehrungen den Lebensabend des greisen Gelehrten vergolden helfen.

Hunter College

A. BUSSE.

II.

Alexander Rudolph Hohlfeld.

Am 29. Dezember des verflossenen Jahres vollendete Alexander Rudolph Benno Hohlfeld sein sechzigstes Lebensjahr, und zugleich bildet dieses Jahr das fünfundzwanzigste seiner Wirksamkeit als Professor der deutschen Literatur und Leiter der deutschen Abteilung an der Staatsuniversität Wisconsin. Gegenwärtige und frühere Kollegen rüsteten sich schon lange auf eine würdige Feier des Gedenktages. Ein tückisches Schicksal durchkreuzte die schönen Pläne, — am 28. November ertrank Professor Hohlfelds jüngster Sohn Rudolph, fünfundzwanzigjährig, mitten aus arbeitsfroher und hoffnungsprühender Jugend

herausgerissen, im Huallagafluß im nördlichen Peru. Von der geplanten Feier größeren Umfangs mußte abgesehen werden, und statt dessen vereinte man sich in engerem Kreise im Hause des Gefeierten selbst. Der zu diesem Zwecke gebildete Ausschuß der deutschen Abteilung überreichte die Schriftstücke einer Stiftung, die, aus Beiträgen der zahlreichen Schüler Professor Hohlfelds an der Universität Wisconsin aufgebracht, den Grundstock zu einem Stipendium bilden wird, das den Namen Hohlfelds tragen und zur Unterstützung verheißungsvoller Jünger der Deutschkunde verwendet werden soll. Eine zweite Gabe war eine in der Form eines Stammbuchs hergestellte soweit angängig vollständige Liste der Studierenden, die in den Jahren seines Hierseins seine vorgerückten Kollegen besucht hatten, und aus dieser stattlichen Schar hatten eine größere Anzahl ihre eigenhändigen Namenszüge eingeschickt. Während durch die Voreiligkeit eines Zeitungsmannes diese bei ihm zugesuchten Ehrungen vorzeitig bekannt wurden, gelang mit der dritten trotz der Länge der Vorbereitung die Überraschung vollkommen: es war eine von zwölf seiner jetzigen und ehemaligen Kollegen verfaßte Festschrift, *Studies in German Literature in Honor of Alexander Rudolph Hohlfeld by his Students and Colleagues, Presented on his Sixtieth Birthday, December 29, 1925. (University of Wisconsin Studies in Language and Literature, Number 22).*

Eine Wiedergabe der Ansprachen und der Antwort des Gefeierten verbietet sich wegen der besonderen Umstände, die die Feier auf den engsten Kreis beschränken mußten. Es sei aber doch auch hier der Wunsch ausgesprochen, daß Professor Hohlfeld noch viele Jahre der geistigen und leiblichen Volkraft des Schaffens und Wirkens in seinem hiesigen Arbeitskreise vergönnt sein mögen, und daß es ihm, der vor dem großen Kriege auf eine erstaunliche Blüte der deutschen Bestrebungen an der Universität blicken durfte, und der seine Abteilung mit bewundernswertem Geschick durch die Fährliekeiten des Hasses und der Hetze gegen alles Deutsche sicher hindurchsteuerte, nunmehr auch beschieden sei, die beginnende abermalige Blüte unseres Arbeitsfeldes sich voll entfalten und zur schönen Frucht reifen zu sehen.

E. C. R.

III.

Friedrich Kluge.

Am 21. Juni 1926 feiert Friedrich Kluge seinen siebzigsten Geburtstag. Über vier Jahrzehnte hat er als akademischer Lehrer gewirkt. Nach Abschluß der Gymnasialbildung in seiner Vaterstadt Köln am Rhein besuchte er die Universitäten Leipzig, Straßburg und Freiburg, siedelte 1884 als außerordentlicher Professor nach Jena über, wo er schon zwei Jahre später zum ordentlichen Professor befördert wurde, und ging dann in gleicher Eigenschaft 1893 nach Freiburg im Breisgau, wo er bis zu seinem Rücktritt vom Lehramt 1919 eine äußerst fruchtbare Tätigkeit entfaltete, denn schon früh war er als Meister der deutschen Wortforschung anerkannt, und sein Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, das es schon auf zehn Auflagen gebracht hat und ständig neu aufgelegt werden muß, hat seinen Ruhm weit über die akademischen Kreise hinausgetragen. Es hätte wenig Sinn, hier die lange Liste seiner Schriften aufzählen zu wollen, die man, wenigstens soweit es sich um selbständige Bücher handelt, in den Nachschlagewerken einsehen kann. Neben der streng wissenschaftlichen Forschung hat Kluge auch eine große Reihe volkstümlicher Aufsätze in der Tagespresse veröffentlicht — einige

sind in unserem JAHRBUCH 1922 und 1923 zuerst in die Öffentlichkeit getreten, — wie sein Stil überhaupt ein Muster von edler Allgemeinverständlichkeit ist; eine Anzahl davon sind in den Sammelbänden „Bunte Blätter“ und „Wortforschung und Wortgeschichte“ erschienen und zeigen auch dem Fernerstehenden, daß diese Wissenschaft, vor deren vermeintlicher Trockenheit viele ein geheimes Grauen empfinden, des blühendsten Lebens voll ist, weil sich Wort und Sinn, Sprache und Geist im Werk des Meisters nicht trennen lassen.

Und dieser Meister der Wissenschaft ist seit einem Menschenalter völlig erblindet. Die meisten seiner Werke wie auch die Neubearbeitungen der früheren hat er ohne Hilfe eigenen Augenlichtes, auf den Beistand von Fremden angewiesen, und nur durch ein gewaltiges, stets neu geschärftes Gedächtnis unterstützt, schaffen müssen; dabei hat er gerade die Eigenschaft der inneren Klarheit der Darstellung zu wundervoller Entfaltung gebracht. Lange schon hatte er als Blinder unzählige Bildungsbeflissene in Vorlesung und Seminar herangebildet, und sein fließender Vortrag ließ sie alle immer wieder vergessen, daß ein Blinder zu ihnen sprach. Da traf den Schwergebeugten, der dem Vaterlande noch den einzigen Sohn geopfert hatte, nach dem Umsturz das sinnlose Schicksal, daß die neue Staatsregierung der neu geschaffenen Regel, wonach die akademischen Lehrer sich mit 65 Jahren vom Dienste zurückziehen müssen, noch die Forderung hinzufügte, daß dies auch für solche zu gelten habe, die mit einem unheilbaren Gebrechen behaftet seien. Dies bewirkte sein Ausscheiden aus dem Lehramte, mehrere Jahre vor dem 65. Lebensjahr und zu einer Zeit, wo in allen akademischen Kreisen bittere Not herrschte. Diese böse Zeit ist gottlob auch zum Teil überwunden, und der Meister kann nunmehr den ihm noch zugemessenen Jahren zufriedenen Geists entgegenschauen. Hoffen wir, daß es deren noch viele sind! Denn wenn auch sein Allgemeinbefinden viel zu wünschen übrig läßt, sein Geist ist noch rege und schöpferisch, und eine reiche Ernte harrt noch der Sichel. So rufen ihm die Freunde in Amerika übers Meer hinüber Gruß und Heil zu und wünschen ihm von Herzen eine noch vielmalige glückliche Wiederkehr des Tages!

EDWIN C. ROEDDER.

II. Die Versammlung der Modern Language Association of America zu Chicago.

Die 42. Jahresversammlung der M. L. A. of A. fand von Dienstag bis Donnerstag dem 29.—31. Dezember des verflossenen Jahres in den Räumen der Universität Chicago statt. Als ich vor zwei Jahren den Bericht über die Tagung in Ann Arbor zu schreiben hatte, nannte ich den Besuch über alle Erwartungen glänzend, da sich außer dem staatlichen Aufgebot am Orte selbst über vierhundert auswärtige Fachvertreter eingefunden hatten. Und das war im Vergleich mit der diesmaligen Beteiligung eine Kleinigkeit: die Zahl überstieg diesmal eintausend; schon am ersten Tage trugen sich etwa sechshundert Teilnehmer in die Besucherlisten ein; viele unterließen das, weil sie dem langen Stehen in der Reihe anderes vorzogen. Der Ortsausschuß hatte wohl sein Möglichstes getan, um den Massenandrang zu bewältigen, und dank den Räumlichkeiten der Universität sowie denen, die diese für einzelne Gelegenheiten gemietet hatte, gelang das ja auch leidlich. Ob indes die Zu-

sammenlegung der bis vor wenigen Jahren getrennten Abteilungen, der östlichen und der zentralen, die sich früher nur alle vier Jahre zu gemeinsamer Tagung vereinigten, nach dieser Erfahrung nicht doch ein Mißgriff war, steht dahin. Dabei ist anzunehmen, daß der Besuch in den kommenden Jahren eher noch wachsen als zurückgehen wird; zählt der Verband doch jetzt schon über dreitausend Mitglieder. An eine Tagung an kleineren Orten ist kaum mehr zu denken, da hier die Unterkunftsmöglichkeiten meist zu beschränkt sind; es kommen also nur noch größere Städte in Frage. Daß auch die ehemalige Gemütlichkeit des Verkehrs unter dem Massenbesuch leidet, läßt sich leicht denken; alte Bekannte, die sich gern wieder einmal die Hand geschüttelt hätten, erblicken sich manchmal nur von ferne und manchmal auch gar nicht. Die Erneuerung alter und die Anknüpfung neuer Beziehungen ist aber, wenn auch nicht die Hauptsache, so doch ein kräftiger Antrieb zum Besuch der Tagung. Dies besonders, wenn Vertreter der Einzelfächer sich aus dem ganzen Lande zusammenfinden. Selten wird man bei einer wissenschaftlichen Tagung eine stattlichere Beteiligung sämtlicher, auch der entferntesten Landesteile feststellen können als diesmal.

In erster Linie soll jede solche Verbandstagung der Förderung der Wissenschaften dienen. Daß die Zerlegung des Verbandes in Fachabteilungen und dieser wieder in einzelne Gruppen uns diesem Ziele näherbringt, ist ja klar; ein durch emsige Arbeitsgemeinschaft zusammengehaltener kleiner Kreis kann durch lebhafte Aussprache auf die fernere Tätigkeit seiner Mitglieder viel fruchtbringender wirken als eine größere Körperschaft mit weiter auseinanderliegenden Zielen. Da diesmal wenigstens zwei Sitzungen des Vollverbandes — am Vormittag des zweiten und des dritten Tages — anberaumt waren (von denen die eine fast gänzlich mit geschäftlichen Dingen ausgefüllt wurde), so machte sich das Grundübel der Gruppenbildung, die Zersplitterung, nicht so schlimm fühlbar als vor zwei Jahren bei der Tagung zu Ann Arbor. Den Hauptnachteil der kleinen Gruppe sehe ich darin, daß eine Anzahl Teilnehmer wegen des zeitlichen Zusammenfallens mehrerer, die sie gleich gerne besuchen würden, ihren berechtigten Ansprüchen und Wünschen nicht genügen können. So fielen auch diesmal wieder im Deutschen die Gruppe I (Historische Grammatik) und V (Dichtung der Gegenwart) auf die gleiche Stunde, was mit mir sicherlich mancher Fachgenosse tief bedauert hat. Daß dieser Übelstand sich noch erheblich verschlimmert, wenn man die Vortragsfolge außerhalb des eigenen Faches einbezieht, braucht nicht gesagt zu werden.

Ein weiterer Nachteil liegt darin, daß Arbeiten, die ihrer ganzen Art nach vor die Vollversammlung gehören, in Fachgruppen untergebracht werden müssen und umgekehrt. Dieser Schaden wird sich allerdings kaum beseitigen lassen, solange überhaupt Fach- und unter diesen wieder Gruppensitzungen stattfinden; jedenfalls habe ich kein Heilmittel vorzuschlagen, außer daß die in Frage kommenden Arbeiten schon sehr früh im Geschäftsjahr den verantwortlichen Stellen entweder ganz oder im Auszug zur Prüfung vorzulegen wären.

Ein Vorschlag zur Gruppenfrage, der in Chicago unter Fachgenossen zur Sprache kam, möge hier einer weiteren Öffentlichkeit unterbreitet werden: sind die Gegenstände der Gruppenbildung von vornherein so starr gedacht, daß sie keinerlei Veränderung, besonders Erweiterung zulassen? und können nicht gelegentlich einige Fachgruppen wenigstens zeitweise völlig ausfallen und durch andere ersetzt werden? Bereits voriges Jahr hat der damalige

Berichterstatter, Professor B. Q. Morgan, darauf hingewiesen, daß eine Arbeit über Lessing oder Schiller, wenn in der „German Section“ oder in der Vollversammlung kein Platz dafür vorhanden ist, überhaupt nicht untergebracht werden könnte, — könnte nicht z. B. die Goethe- zur klassischen Gruppe umgebildet werden; wären Untersuchungen zu andern Sprachstufen des Deutschen als gerade der des 16. Jahrhunderts von dieser Gruppe unbedingt auszuschließen? Einzelvorschläge zu einer solchen Umbildung sind hier nicht am Platze; es handelt sich nur um eine vorläufige Anregung.

Noch ein weiterer Vorschlag möge hier genannt werden, dessen Ausführung freilich sehr einschneidend wirken müßte. Es fehlt uns bei den Versammlungen gar zu sehr an Vorträgen, die in gedrängter Kürze den heutigen Zustand eines geschlossenen Arbeitsgebietes und die Fragen und Aufgaben der nächsten Zukunft darstellen, Richtlinien und Arbeitspläne entwerfen. Sollten nicht jedes Jahr — und zwar in der Vollsitzung! — einige solche geboten werden? Sollten es sich nicht namhafte Vertreter der Sondergebiete zur Ehre anrechnen, einmal vor den Fachgenossen im engeren Sinne wie vor den Arbeitern in den anstößenden und den weiter entlegenen Feldern über ihr Tun, über ihre Hoffnungen und ihre Zweifel Rechenschaft abzulegen? Es würde wahrlich nichts schaden, wenn man dem Redner dann eine volle Stunde statt der üblichen zwanzig Minuten vergönnte und genügende Zeit zu mündlicher Erörterung des Gebotenen ansetzte; wenn auch eine Anzahl kleinerer Sonderarbeiten dafür keinen Raum fänden. Für wechselseitige Aufhellung unserer Sonderfragen und Befruchtung unserer Arbeitsgebiete würde ich kein trefflicheres Mittel.

Über all diesen Ausstellungen und Wünschen soll aber nicht vergessen und verschwiegen werden, daß tatsächlich eine große Menge Tüchtiges geleistet und geboten wurde und der Germanist keinen Grund hatte, unzufrieden zu sein. Der Besuch sämtlicher deutschen Tell- und Gruppensitzungen war hocherfreulich; für die Sitzung am Mittwoch Nachmittag erwies sich das zur Verfügung gestellte Zimmer mit seinen etwa 125 Plätzen als viel zu klein. Die hierfür angesetzten sechs Vorträge konnten, da sämtliche Herren sich auf zwanzig Minuten beschränkten, glücklich alle wie vorgesehen gehalten werden, und es blieb noch Zeit zu stellenweise recht lebhafter Aussprache, besonders nach der Rückschau auf die Jahrhundertfeier von Conrad Ferdinand Meyers Geburtstag, in der der Verfasser, Arthur Burkhard-Harvard, mit offensichtlichem Behagen ein bißchen den *advocatus diaboli* spielte. Die übrigen Vorträge dieses Nachmittages behandelten die Chronologie der Edda (Hollander-Texas), Psychoanalyse und Literaturforschung (Feise-Ohio), das Wesentliche an Herders Philosophie (Schütze-Chicago), „*Margaret Fuller Reproves a Famous American Publisher*“ (Schreiber-Yale), und Gerhart Hauptmanns Lebensanschauung (Heuser-Columbia). Außerdem konnten noch mehrere Ausschußberichte vorgelegt werden, so der über Bibliographie, über die Fortschritte des Deutschen Wörterbuchs und über die geplante Goethefeier in 1932. Den Vorsitz führte bei dieser Sitzung Professor M. B. Evans, an Stelle von Professor A. R. Hohlfeld, den zum aufrichtigen Bedauern der ganzen Versammlung der tragische Tod seines jüngsten Sohnes am Erscheinen verhindert hatte. — Aus der Goethe-Sitzung des ersten Nachmittags sei der gedankenreiche Vortrag über „Auge und Ohr in Goethes Lyrik“ (Bruns-Wisconsin) rühmend hervorgehoben,

Der Gruppensitzung über deutsche Dichtung der Gegenwart (Einige Richtungen in der neueren deutschen Ballade, Aron-Oberlin; Walt Whitman

in Deutschland seit 1914, Anna Jacobson-Hunter College; Hauptmanns *Das bunte Buch*, Wahr-Michigan; und Aussprache über das zeitgenössische deutsche Drama unter Leitung von Marian P. Whitney-Vassar) konnte der Berichterstatter nicht anwohnen, da er selbst zu gleicher Zeit in der Gruppe für historische Grammatik über Sprachgeographie zu sprechen hatte, in der außerdem Curme-Northwestern über die Beziehung von Verbalsubstantiven zu Verben im Deutschen und Englischen sprach. In den beiden Vollsitzungen des Verbandes sprachen Brewer-California über *Lessing and the Corrective Virtue in Comedy*, und Rose-New York University über chinesische Einflüsse in deutscher Literatur. Sehr beifällig wurden am Nachmittag des letzten Tages die drei Vorträge der Gruppe „Deutsche Dichtung vom gesellschaftlichen Standpunkt“ aufgenommen: *Wilhelm Dilthey and the Science of Literary Criticism*, Goebel-Illinois; *Economic Backgrounds of Modern German Literature*, Whyte-College of the City of New York; *Gottfried Keller: Eine psychoanalytische Studie*, Michel-West Virginia, wenn auch in diesem Falle manche Zuhörer nicht so weit in der Erklärungsweise gehen wollten wie der Verfasser. Den Beschlus bildete spät am Nachmittag die Gruppe für Sprache und Schrifttum des 16. Jahrhunderts, mit Vorträgen von Voß-Wisconsin über Murnerprobleme und Jente-Washington University (St. Louis) über deutsche Sprichwörter im Zeitalter der Reformation. Unter den in der Vortragsfolge angekündigten 28 nur dem Titel nach verlesenen Arbeiten befaßte sich nur einer — *A New Approach to the Home Problem of the Old Saxon Heliand*, Metzenthin-North Carolina — ausschließlich mit dem deutschen Schrifttum; ein zweiter über den Weltkrieg im Drama — Whitney-Vassar — bezog außer Deutschland noch weitere sieben Völker ein.

Als nächster Tagungsort wurde Harvard, als nächster Vorsitzender Jenkins-Chicago gewählt.

Daß die oft in Anspruch genommene Gastfreiheit der Universität Chicago auch diesmal sich glänzend bewährte, braucht kaum gesagt zu werden. Bewillkommen wurde die Versammlung am ersten Abend von dem neuen Präsidenten der Universität, Dr. Max Mason. Zwischen der Begrüßung und dem großen Empfang zum Schluß des ersten Tages erörterte der ausscheidende Verbandsvorsitzende Collitz-Johns Hopkins die immer neu auftauchende Frage der Weltsprache von den Zeiten Babylons bis zum Esperanto und Ido, mit der Gründlichkeit und dem Scharfsinn, wie sie sich bei diesem hervorragenden Gelehrten von selbst verstehen. Daß sich die Anhänger einer weltumspannenden Hilfssprache aus seinen Ausführungen nicht allzuviel Trost holen können, sei nur nebenbei erwähnt.

University of Wisconsin.

EDWIN C. ROEDDER.

III. Funkspruchgrüße.

Am 27. Januar d. J. brachte die Radio-Station der Staatsuniversität Wisconsin einen eigenartigen Plan zur Ausführung. Es wurden von dort aus am genannten Tage Funkspruch-Grüße an die europäischen Nationen Spanien, Italien, Frankreich, Holland, England und Deutschland gesandt. Professor Hohlfeld, Leiter der deutschen Abteilung, war dazu ausersehen, den Gruß an Deutschland zu übermitteln. Seine Worte enthalten solch schöne und beherzigenswerte Gedanken, daß wir uns freuen, sie unseren Lesern wiedergeben zu können.

(D. R.)

„Welchen Amerikaner deutscher Geburt müste es nicht mit Stolz und Freude erfüllen, die Grüße seines Adoptiv-Vaterlandes den Ländern und Menschen deutscher Zunge übermitteln zu dürfen, und noch dazu auf dem Wege unmittelbarster Mitteilung durch das lebendige gesprochene Wort über tausende von Meilen trennender Länder und Meere hinweg!

„Ich darf mir zwar nicht anmaßen, in irgend welchem Sinne als berufener Vertreter des großen amerikanischen Volkes zu sprechen. Es ist zuletzt nur der ideale Geist einer kleinen Gruppe hier an der Universität von Wisconsin, von der der Gedanke dieser Funkspruch-Grüße an die Nationen Europas ausgeht. Dessen aber bin ich gewiß, daß Millionen amerikanischer Herzen — und wenn auch in erster Linie, so doch sicher nicht ausschließlich die von Deutschamerikanern — höher schlagen und sich mit mir eins fühlen würden, wenn sie Anteil haben könnten an diesem Hinüberrufen eines menschlich-warmen Grusses von Amerika nach Deutschland und an alle Deutschen Europas im Sinne von Frieden und Freundschaft und gutem Willen.

„Wie eng und zahlreich sind doch die Bände des Blutes und des Geistes, die im Laufe der Jahrhunderte Amerika und Deutschland verbunden haben, und die auch trotz der unseligen Ereignisse des letzten Jahrzehnts ihre heilende und versöhnende Kraft schon wieder in weiteren und immer weiteren Kreisen bewähren! Was hat nicht Deutschland alles an Arbeitswillen und Pflichttreue, an Frohsinn und Geselligkeit, an Wissenschaft und Kunst zur Erstarkung, Verschönerung und Verinnerlichung unseres amerikanischen Lebens beigetragen, teils durch den Millionenstrom tüchtiger deutscher Menschen, den es im Laufe von drithalb Jahrhunderten dem amerikanischen Volkstum zugeführt hat, teils durch die Geistesschätze seiner großen Denker und Dichter, Künstler und Gelehrten, die in weitem Umfang im gelstigen Leben Amerikas Anerkennung und Einfluß gewonnen haben. Mit berechtigtem Stolz nennt der Deutschamerikaner einerseits Namen wie Pasterius und Steuben, Franz Lieber und Karl Schurz, und anderseits Helden des Geistes wie Mommsen und Helmholtz, Beethoven und Wagner, Kant und Goethe. Was so in tiefsten Bezügen des Lebens das 17te und 18te und 19te Jahrhundert geschaffen haben, das soll und darf und wird kein 20tes Jahrhundert auflösen und zerstören.

„Nein, alle Wohlmeinenden hüben und drüben sind, allen Neidern und Widersachern zum Trotz, schon wieder emsig und aufopfernd dabei, die Bahn aufs neue freizumachen für gedeihliche, dem Wohl der Menschheit dienende Zusammenarbeit. Wenn auch Amerika soweit längst nicht all die Verpflichtungen hat einlösen können, die ihm aus dem Waffenstillstand des Jahres 1918 erwachsen sind, so erkennen die führenden Geister des neuen Deutschlands doch dankbar das viele Gute und Hilfsfreiche an, was durch Amerikas Unterstützung und Hilfsbereitschaft zum Wiederaufbau Deutschlands beigetragen worden ist.

„Kein Großer der Erde hat vielleicht in der Neuzeit mit tieferem Anteil all die Erfindungen und Einrichtungen verfolgt, durch die die Völker der Erde in immer engere Verbindung miteinander gebracht werden, als Goethe noch im höchsten Greisenalter; denn in allem, was die Nationen räumlich einander näher führte, sah er zugleich Hoffnung und Gewähr für bessere, engere Beziehungen in gemeinsamer Arbeit zur Höherentwicklung der Menschheit. So, hoffte er, sollten die Nationen zwar nicht überein denken, wohl aber einander gewahr werden, sich begreifen und, wenn sie sich wechselseitig nicht lieben mögen, sich einander wenigstens dulden lernen. Was würde er, der in

diesem Sinne schon alle neuen Wasserstraßen und Postverbindungen, Eisenbahnen, Handelswege und International angelegte Zeitschriften hoffnungsfröh begrüßte, zu einem Zeitalter des ungehemmtesten Fernverkehrs wie dem unsrigen gesagt haben, was zu einem Gedankenaustausch zwischen Kontinenten durch das lebendig gesprochene Wort? Wie aber anderseits hätte er sich wohl zu seinen eignen Hoffnungen und Verheißungen gestellt, wenn er die Schrecken des letzten Krieges erlebt hätte, in dem alles mühsam Errungene wie in Flammen aufgegangen zu sein scheint? Ich meine, er wäre nicht verzweifelt, er hätte es nicht aufgegeben zu hoffen und für die Verwirklichung seiner Hoffnung sich einzusetzen. Bewahren denn auch wir uns im Sinne Goethes den Glauben an das Kommen einer innerlich wahren, aufrichtig ersehnten, allgemeinen Länder- und Weltannäherung!

„In diesem Sinne grüßt Amerika, grüßen vor allem die Deutschamerikaner das neue Deutschland und alle die, die von der Maas bis an die Memel, von der Etsch bis an den Belt sich deutschen Stammes und Wesens fühlen.“

IV. Die deutsche Schule in Konstantinopel.

Erinnerungen und Ausblicke.

Von Dr. Karl Reuning, Staatsuniversität Wisconsin.

Als am 30. November 1918 plötzlich ein französisches Auto vor den Toren der Deutschen Oberrealschule in Konstantinopel erschien und die sofortige Räumung der Anstalt, die für die Militärzwecke der großen Nation freigemacht werden mußte, mit großer Geste verlangte, da fand ein ruhmreiches Stück deutscher Schulgeschichte im Auslande ein vorläufiges schmähliches Ende. Ein halbes Jahrhundert hatten deutsche Lehrer sich an dieser Stätte bemüht, im friedlichen Wettbewerb mit anderen Völkern in sehr entsagungsvoller Arbeit nicht nur den Kindern der ansässigen Stammesgenossen, sondern auch denen der so verschiedenartigen Konstantinopeler Bevölkerung im weitesten Sinne die Errungenschaften deutscher und europäischer Bildung zu vermitteln. Wenn auch die zerstörende Gewalt des damals eintretenden „Friedenszustandes“ die Ausweisung aller Deutschen einschließlich hilfloser Greise, Frauen und Kinder brachte, während im „Kriege“ Engländer und Amerikaner ruhig ihren Geschäften in Konstantinopel hatten nachgehen können, trotz der Herrschaft der „Barbaren“, wenn auch nach dem Kriege die deutsche Schule hinweggefegt wurde, während im Kriege die amerikanische Schule hatte wachsen und gedeihen können, wenn auch das Herz zittert bei der Erinnerung an schnöde Gewalttat, so bleibt doch eines — Erinnerung an eine Zeit idealen Schaffens und einzigartigster Erfahrungen. Und von einem ganz kleinen Teile dieser Erfahrungen, der vielleicht die Leser dieser Zeitschrift interessieren dürfte, soll hier die Rede sein.

Um sich einen Begriff von den Problemen zu machen, die die Arbeit an der Deutschen Oberrealschule (mit höherer Handelsschule und Lyzeum) dem Lehrkörper bot, seien einige wenige Tatsachen angeführt, die allgemein zu überwindende Schwierigkeiten ahnen lassen dürfen. Im Jahre 1917/18 betrug die Schüler- und Schülerinnenzahl annähernd 1500. Nur etwa 500 dürften Deutsche gewesen sein, doch gab es eine ungefähr gleichgroße Anzahl jüdischer Schüler, die einen jiddischen Dialekt sprachen oder mindestens neben anderen Sprachen reden konnten, der dem Deutschen noch erheblich

näher stand als das amerikanische „Yiddish“. Alle übrigen waren Türken, Griechen, Armenier und Levantiner. Die Zusammensetzung der Klassen entsprach also vollkommen dem wundervollen Völkergemisch, das die frühere Türkenhauptstadt dem Besucher so anziehend macht. Als ein Beispiel möge eine Klasse der Handelsschule dienen, in der der Verfasser Deutsch, Englisch und Geschichte lehrte, und die so gut wie keinen deutschen Einschlag hatte, da die Deutschen im allgemeinen die Oberrealschule bevorzugten. Es mögen etwa 40 Schüler gewesen sein, darunter drei junge levantinische Damen. Das „offizielle“ Durchschnittsalter war etwa 16—18 Jahre, aber natürlich gab es darunter einige ältere Herren, die wohl gelegentlich verschmitzt lächelnd zu verstehen gaben, daß das auch am Goldenen Horn nicht ganz machtlose Geld ihnen ein Geburtszeugnis verschafft hatte, welches klipp und klar bewies, daß sie zum Militärdienst, der in Kriegszeiten etwas ungesund ist, noch zu jung waren. In dieser Klasse waren nur 2 rumänische Juden, die geläufig Deutsch sprachen. Die meisten Studenten waren Türken und Muhammedaner — nebenbei sei bemerkt, der anständigste und ehrlichste Teil der Klasse, wenn auch nicht gerade der schlaueste —, ungefähr ein Viertel waren Griechen (orthodox-griechischer Religion), fünf waren Armenier zweier verschiedener Glaubensbekenntnisse, fünf waren Juden mit spanischer Muttersprache, und einer war gar ein Jude, der britischer Untertan, dessen Muttersprache dagegen Französisch war. Die eifrigsten und intelligentesten Studenten waren wohl die Armenier, aber sie genossen auch die zweifelhafte Auszeichnung, den Lehrer am geschicktesten zu hintergehen.

Der eigentliche deutsche Unterricht bot natürlich in einer solchen polyglotten Klasse gar manche Schwierigkeiten besonderer Art, die auch eine besondere Lösung verlangten. Die an und für sich einzige mögliche Methode war selbstverständlich die direkte, d. h. es wäre einfach ausgeschlossen gewesen, in der Klasse Übersetzungsübungen aus der Muttersprache oder in diese zu versuchen, weil trotz vieler mehrsprachiger Schüler immer ein hoher Prozentsatz vorhanden war, der entweder gar kein Türkisch, oder gar kein Griechisch oder Spanisch usw. verstand. (Das Türkische war wohl für alle Schüler obligatorisch, aber dieser Unterricht, der von geborenen Türken erteilt werden mußte, war so unzulänglich, daß in der Regel der Erfolg bei nicht-türkischen Schülern minimal oder gar negativ war.) Außerdem hätte sich auch so leicht kein Lehrer gefunden, der alle vorkommenden Sprachen mit ausreichender Sicherheit beherrscht hätte.

Ganz besonders mit Rücksicht auf die Türken, die nur an das von den europäischen Alphabeten grundverschiedene arabische Alphabet gewöhnt waren, und die die lateinischen Buchstaben und deren phonetischen Wert erst kennen lernen mußten, mußte der deutsche Unterricht, ebenso wie der englische und französische mit einem phonetischen Kurs von etwa sechs Wochen beginnen. Diese Aufgabe war nicht so schwer, wie sie zunächst erscheinen möchte, ja sie war in mancher Hinsicht leichter als in einer Klasse mit nur einer Muttersprache, weil man, wenn man nur einige der Schülersprachen kannte, diese durch gelegentliche Vergleiche nutzbar machen konnte, besonders in anbetracht der psychologischen Erfahrung, daß ein Schüler eher seinen Mitschüler in sprachlichen Dingen nachahmt als seinen Lehrer. (Vgl. in diesem Zusammenhang die wahrscheinlichen Gründe für den Lautwandel und den allgemein beobachteten Unterschied in der Sprache der älteren und der jüngeren Generation.) Eine besonders gute Hilfe für die Gewinnung der deutschen Intonation, der Sprachmelodie, gewährten die armenischen Schüler, die von

Natur besonders für Musik begabt waren und es demgemäß leicht fanden, den deutschen musicalischen Akzent nachzuahmen. Das Türkische bot ein gutes deutshes *i* und das für viele Ausländer so überaus schwere Zungen-*r*, das Jiddische den *ach-* und das Griechische und Spanische den *ich*-Laut, und für den Unterricht im Englischen kam für den schwierigen *th*-Laut das griechische Theta zur Hilfe. Die reinen Umlautvokale *ö* und *ü*, die im deutschen Unterricht in Amerika anscheinend nie erreicht werden, da das Amerikanerdeutsch sie ja auch nicht kennt, boten so gut wie keine Schwierigkeiten, da sie der Mehrheit der Schüler vom Türkischen oder Französischen her geläufig waren. Die den tartarischen Sprachen eigentümliche sog. Vokalharmonie (z. B. türk. *ew*, Haus, plur. *ewler*, *dagh* Berg, plur. *daglар*; infinitiv *sewmek*, lieben, *bakmak*, blicken, sehen usw.) mag das Ohr für die Reinheit der Vokale besonders geschärft haben und trug sicher dazu bei, daß die Vokale des Deutschen besonders rein herauskamen.

Der Augenblick, in dem wir von der phonetischen Schrift zu der gewöhnlichen übergingen, brachte selbstverständlich etwas Verwirrung und Unsicherheit, die aber in der Praxis rascher überwunden wurde, als man zunächst selber erwartet hatte. Von da ab wurden die Schwierigkeiten der deutschen Elementargrammatik in erheblich langsamerem Tempo als dem in Amerika üblichen in Angriff genommen, wobei das Deutsche alleinige Klassensprache war und die übrigen Sprachen nur gelegentlich nach Guttänen des Lehrers zur Hilfe herangezogen wurden. In anbetracht der grundverschiedenen syntaktischen Verhältnisse der agglutinierenden türkischen Sprache wäre die Übersetzungsmethode, selbst wenn alle Schüler das Türkische beherrscht hätten, ein vergebliches Bemühen gewesen. Es kann natürlich nicht der Zweck dieses Aufsatzes sein, die Formenlehre und Syntax der türkischen Sprache auseinanderzusetzen, und deshalb möge ein kleines Beispiel die Schwierigkeiten des Versuchs mit der Übersetzungsmethode bei sprachlich ganz ungeschulten Studenten ahnen lassen. Der türkische Satzteil *benim geldijimden sonra* ist folgendermaßen zu erklären: *ben* bedeutet „ich“, die Partikel *im*, die in der Mitte des zweiten Wortes wiederkehrt, bedeutet etwa Possessivum der ersten Person; *geldik* (der Wandel des *k* in *j* bleibe hier unerörtert) ist eine Art Verbalsubstantivum, das „Kommen“ bedeutet; *den* bezeichnet etwa „von—her“ und *sonra* heißt „später“. Der ganze Satzteil wäre also ungefähr: „von meinem Kommen her später“, oder „nachdem ich gekommen war“.

Die Berlitzmethode erwies sich unter solchen Umständen als der einzige gangbare Weg, und der Erfolg war, daß nach etwa zwei Jahren gründlicher Schulung sogar die türkischen Schüler sehr beachtenswerte Kenntnisse der deutschen Sprache aufzuweisen hatten, mündlich sowohl wie schriftlich.

Aus diesen Ausführungen darf natürlich nicht der falsche Schluß gezogen werden, als wolle der Verfasser dieses Artikels für Amerika genau dieselben Methoden empfehlen, wie sie sich unter ganz anderen Umständen als die besten erwiesen. Überhaupt ist es wohl der größte Fehler, der im Sprachunterricht gemacht werden kann, wenn der Lehrer auf eine bestimmte Methode eingeschworen ist oder von den hohen Vorgesetzten zu solchen angehalten wird, die ihm gar nicht liegen. Der tüchtige Lehrer muß unbedingt die Freiheit haben, sich Vorteile anderer Methoden, die an seiner Schule nicht geübt werden, zunutze zu machen, wenn er nur das Ziel der Klasse, die er unterrichtet, erreicht. Leider scheint eine gewisse Gleichmacherei hier wie überall im Zuge der Zeit zu liegen, und in diesem Zusammenhang wäre es z. B. auch zu begrüßen, wenn endlich Lehrbücher für den Anfangsunterricht im Deutschen

herauskämen, die der Lehrerpersönlichkeit viel mehr freie Hand lassen als die bisher üblichen. Will man aber dem Lehrer weiter soviel Vorschriften machen wie bisher, so sollte man wenigstens an eine Reform der bestehenden Lehrbücher für den Elementarunterricht im Deutschen herangehen.

Und bei dieser Reform wären zwei Hauptpunkte zu berücksichtigen, ganz abgesehen von der meist sehr ungeschickten Auswahl der Lesestücke. Die meisten Verfasser bedenken nicht genügend, daß Deutsch und Englisch verwandte Sprachen sind, und gehen achtlos an den Errungenschaften der wissenschaftlichen historischen Grammatik vorbei, die gar manche Hilfe für leichtere Erlernung der Fremdsprache gewähren könnte, wenn ihre Resultate mit Maß und Ziel im Elementarunterricht herangezogen würden. Der zweite Punkt hängt, so paradox es klingen mag, mit dem ersten auf das engste zusammen. Man beachtet so gut wie gar nicht die gewaltigen Unterschiede zwischen deutscher und englischer Sprache in Formenlehre und in Syntax, die in mancher Hinsicht noch weit größer sind als die zwischen Deutsch und Türkisch. Der Verfasser einer deskriptiven englischen Grammatik für den Schulgebrauch würde ganz gut tun, erst einmal irgend eine agglutinierende oder isolierende Sprache zu studieren, damit er aus dem engen Horizont der lateinischen Grammatik herauskommt, deren Begriffe wie Dativ und Akkusativ, transitiv und intransitiv, Präposition und Adverb usw. dem amerikanischen Schüler nichts bedeuten, weil es diese schönen Dinge im lateinischen oder deutschen Sinne in seiner Muttersprache ja gar nicht gibt.

V. Korrespondenzen.

BALTIMORE

Im Jahrbuch 1922 war an dieser Stelle von einer *Umgestaltung unseres städtischen Schulwesens* berichtet worden. Dr. George D. Strayer, Leiter des Teachers' College, Columbia University, war herberufen worden, um mit von ihm ausgesuchten Spezialisten unser System zu prüfen und dann entsprechende Vorschläge zu unterbreiten. Das nahm ein ganzes Schuljahr, bei einem Kostenaufwand von 25.000 Dollars. Es wurden in der Folge 22 Millionen Dollars für den Bau monumentalier Schulhäuser bewilligt, nebst einer Million für Erneuerung älterer.

Jetzt erheben sich imposante Schulpaläste durch die Stadt und Vorstädte, andere sind im Bau, oder geplant; für das City College ist jüngst ein Millionen kostender Gebäudekomplex begonnen worden. Dr. Strayer fährt besonders gut dabei, ihm ist Beratung und Überwachung bei Bau und Einrichtung der Schulpaläste übertragen worden, wofür er kontraktlich $\frac{1}{2}$ Prozent der Gesamtkosten erhält. Bis zu Ende 1925 hatte er schon \$35,135.74 gezogen.

Es ist bemerkenswert, daß auch die katholischen Gemeinden der Stadt

eine nach der anderen neue stattliche Schulgebäude errichten. Da erschien jüngst ein polnischer Priester in Begleitung eines Politikers vor dem Schulrat und bot sechs übrige Lehrzimmer in seinem neuen Schulgebäude an für \$1200 das Jahr. Wurde abgelehnt.

Gegeizt wird also nicht, soweit es äußere Erscheinung und innere Einrichtung betrifft, aber die im Reorganisationsplan vorgesehene *Gehaltszulage für die Lehrerschaft* (zumeist weiblich) hat sich noch nicht verwirklicht. Die Schülerzahl beträgt 98,936, in den katholischen Schulen soll sie 40,000 erreicht haben, in den Privatschulen sind es nur einige tausend.

Dass *deutsche Klassen* nur am City College und an der höheren Abendschule im Gange sind, beruht zumeist auf der Gleichgültigkeit und dem Unverständ der Eltern. Die Schulbehörde ist dem Deutschen ganz und gar nicht abgeneigt.

Der allenthalben gesteigerte *Andrang an den höheren Lehranstalten* veranlaßte bei den erstklassigen eine wesentliche Erhöhung der zur Zulassung erforderlichen Qualifikationen. Das geschieht an der *Johns Hopkins*

University, wo man auch den Plan erwägt, die ersten zwei Jahreskurse auszuschließen, und dafür zwei weitere nach oben hin anzusetzen. Das deutsche erfährt dort eine gute Pflege. Außerdem sind hier noch zwei „Universities“: die über 100 Jahre alte University of Maryland, und seit einigen Monaten zu allem Überfluß noch eine University of Baltimore. Letztere ist nur abends offen. Sie mag, wenn sie lange genug lebt, noch eine gute Handelsschule werden. Die amerikanischen Universities verfolgen mehr oder weniger, wo nicht ganz und gar, das Utilitätsprinzip, sind schon darum nicht Universitäten nach deutschem Begriff.

Im nahen Washington sind drei für ihre Zwecke gut ausgestattete Universitäten, die ihren Sonderzielen gebührend entsprechen, und in denen auch das Deutsche gepflegt wird. Ein Wechselbalg, der sich dazu gesellte, hat jüngst nach kurzer Lebensdauer ein unrühmliches Ende gefunden. Nachfolgend kürzlichst Befunde, die bei dem Kriminalprozeß vor dem Obergericht des Distrikts Columbia, der am 16. Dezember 1925 begann und am 9. Januar 1926 mit Verurteilung endete, ans Licht gebracht wurden.

Im Jahre 1903 erschien ein „Dr.“ Helmuth P. Holler, früherer Pastor, und dann Missionar in Indien, in Boston. Dort eröffnete er ein „Oriental Missionary Seminary“ und verschaffte sich dabei auch Einnahmen als Spiritualist. Vier Jahre später zog er mit seiner Frau nach der Stadt Washington. Von dort aus versandte er Zirkulare einer übernacht entstandenen *Oriental University of Washington*, D. C. nach allen Seiten, auch außer Landes. Er offerierte darin kondensierte Kurse, „for all macrocosmically and universalistically related knowledge.“ und dazu bei wenig Bemühen entsprechende, durch Amtsiegel autorisierte Doktordiplome. Das Amtssiegel hatte Dr. Holler auf verschmitzte Weise erlangt und angewandt. Er hatte die Unterschriften auf einem Diplom von einem Notar mit Amtssiegel beglaubigen lassen, dann ließ er dessen Berechtigung zu dieser Funktion durch ein Büro im Justizministerium beglaubigen, und dann noch des letzteren Besugnis durch das Staatsministerium. Ein Abdruck davon auf den Diplomen muß einen mächtigen Eindruck auf die Käffern gemacht haben — aber auch auf den Geheimdienst. Es wurde nachge-

forscht, und da zeigte es sich bald, daß es sich hier geradezu um eine Doktormühle handle. Die „Oriental University“ wurde sofort geschlossen (1923) und Dr. Holler wegen betrügerischer Benützung der Post verhaftet, aber gegen Bürgschaft bis zum Beginn des Prozesses auf freiem Fuß gelassen.

Doch der „Doktor“ blieb unbirrt, er kaufte zunächst eine einsame Farm von 211 Ackern an der Chesapeake Bay (etwa 20 Meilen von Washington) mit einem geräumigen kolonialen Wohnhaus und Aufzengebäuden. (Schreiber ist bei seinen früheren Segelfahrten als Kapitän des Oriole Yacht Club manchmal dort eingekehrt.) Dort wurde nun mit großem Bedacht ein neues Unternehmen ins Leben gerufen, unter dem stolzen Namen *Cosmopolitan University*. Einen Freibrief hatte er sich vom Staat Maryland zu verschaffen gewußt. Nach einigen Monaten erhielt er vom Erziehungskommissär des Staates eine Vermahnung, als der aber fand, daß die Bundesjustiz bereits eine eingehende Untersuchung im Gange hatte, die sich bis ins Ausland erstreckte, unterließ er weitere Schritte.

Mitte Dezember 1925 began der Prozeß in Washington. Der Angeklagte, etwa fünfzig Jahre alt, in der Kleidung eines Klerikers, zeigte bei den Verhören eine Unverfrorenheit, wie Schreiber sie in seinen 79 Lebensjahren nicht erfahren hatte. Die Aufzählung seiner Titel, darunter „Bacalaureus divinidus“, nahm ihn fünf Minuten. Er will u. a. auch einen medizinischen Kurs in Kiel genommen haben. Seine Fakultät habe vierzig ordentliche und „etwa sechzig andere Professoren“ gezählt, er konnte sich aber nur weniger Namen erinnern. Ein Dr. Skinner aus Denver, Col., Leiter der medizinischen Fakultät, wußte nicht, wie lange ein Kandidat studieren mußte. Ein Dr. Ralph A. Voigt in Kansas City scheint ein Haupthelfer gewesen zu sein. Innerhalb 32 Monaten waren „etwa“ siebenhundert Doktordiplome jedmöglicher Art 124 davon für Zahnkünstler, ausgestellt worden. Die Einnahme dafür überstieg 32,000 Dollars. Ein Diplom konnte in kürzester Zeit, ein Ehrendiplom ohne weiteres für 50 bis 55 Dollars erlangt werden. Ein Heilkräutler in Boston bezahlte seine fünfzig Dollars in Pianorollen. Ein Barbier in Pittsburg wurde Doctor of Psychotherapy. Die „Oriental Univer-

sity" war in einigen Zimmern untergebracht, ganz ohne Laboratorien, Instrumenten u. dergl. Alle Transaktionen waren durch die Post gegangen.

Der Prozeß ist eben, am 9. Januar 1926, zu Ende gekommen. Dr. Holler wurde zu einer Zuchthausstrafe von zwei Jahren und einer Geldstrafe von tausend Dollars verurteilt. Einige seiner Genossen (keine Deutsche), die als Staatszeugen gedient hatten, wurden auf vierzig Tage ins Gefängnis geschickt. So geschehen im Land der unbegrenzten Möglichkeiten. —

Unbegrenzte Möglichkeiten ließ auch ein *Wunderkind* wähnen, *William Sidis*, der Sohn des als internationale Autorität für Psycho-Pathologie bekannten Dr. Boris Sidis, als er 1909 als elfjähriger Knabe die mathematischen Fakultäten der Harvard und anderer Hochschulen — auch hier — durch seine Darlegung der vierten Dimension und anderer schwieriger Probleme in maßloses Erstaunen setzte. William hatte schon im zweiten (2.) Lebensjahr lesen und schreiben können, im siebten Jahr bestand er die Harvard Prüfungen in Anatomie, im achten trat er in das Mass. Institute of Technology ein. Damals konnte er schon deutsch, russisch, französisch und englisch sprechen und hatte eine Kenntnis von Latein und Griechisch. Elf Jahre alt bezog er Harvard, erlangte A. B. mit dem sechzehnten, und 1918 ward er Professor der Mathematik in Texas. Nach einem Jahr verschwand er allmählich im Menschenstrom, und erst vor etlichen Monaten tauchte er wieder auf, 26 Jahre alt, Gehilfe für 23 Dollars die Woche in einem New Yorker Büro, das er sich ausgesucht hatte, weil die Arbeit dort nicht viel Denken erfordere. Als ihm letzten Oktober der in Portsmouth, N. H., erfolgte Tod seines Vaters durchs Telephon gemeldet wurde, ward er ärgerlich, weil man ihn gestört habe; er ging nicht zum Begräbnis. Mit seiner Mutter hat er sich auch ganz entfremdet. Wie traurig, über der Geistespflege ist die Herzenspflege vergessen worden. —

Da gedenkt Schreiber eines Jünglings, dem sich die unbegrenzten Möglichkeiten anders gestalten dürften. *Ludwig Fever*, jetzt vierzehn Jahre alt, war mit Eltern und Geschwistern vor etwa zwei Jahren aus Frankfurt, a. M. eingewandert. Dort hatte er die Helmholtz Oberrealschule besucht. Die englische Sprache war ihm noch ganz fremd. Hier besuchte er sofort die

Kunstschule des Maryland Institute, sowie eine öffentliche Abendschule. Schon nach einem Semester konnte Ludo, wie er sich gerne nennen läßt, in eine Junior High School eintreten, den Kurs an der Kunstschule verfolgte er in den Abendklassen.

Am Schluß des Schuljahrs wurden ihm zwei goldene Medaillen zuerkannt, die eine für die höchste Durchschnittsnummer in allen Fächern, die andere für die höchsten Leistungen in Mathematik. Außerdem wurde er von der Kunstschule mit einem Jahresspendum geehrt. „The Precocious German Lad“ — so nennt ihn die Lokalpresse — wurde mit diesem Schuljahr in den zweiten Jahreskurs des City College befördert. Dort wurde dem Schreiber, der gelegentlich die Stelle eines abwesenden Professors ausfüllte, die Herzensfreude, den wackeren Burschen näher kennen zu lernen. Bei ihm ist die Herzenspflege treu geübt worden, und damit auch deutsche Gemütsbildung.

Bezüglich des *gesellschaftlichen Lebens im hiesigen Deutschtum* läßt sich am besten auf die in den letzten Jahren an dieser Stelle enthaltenen Berichte hinweisen. Leider keine Fortschritte. Der so ziemlich alle deutschen Vereine umschließende Unabhängige Bürgerverein verdient nach wie vor das höchste Lob für seine unermüdlichen Bestrebungen, das Deutschtum zusammenzuhalten, besonders durch die Deutschtagefeier. Wenn wir doch wenigstens ein deutsches Wochenblatt hätten!

Während vorstehendes geschrieben wurde, ist die monatlang in der Schwebe hängende *Wahl eines Superintendents unserer städtischen Schulen* glücklich entschieden worden. Dr. David E. Heglein, von deutsch-jüdischen Eltern dahier, wurde vom Schulrat erwählt, mit einem Jahresgehalt von 10,000 Dollars. Er hatte sich schon jahrelang als einer der Hilfs-Superintenden ausgezeichnet. Die Wahl ist eine gute und findet auch allseitige Billigung.

CARL OTTO SCHÖNRIICH.

BUFFALO

Unter zahlreicher Beteiligung von Seiten der Einzelmitglieder der verschiedenen alliierten Verbände beging die *Federation of Educational Associations* von Buffalo am 6. Februar ihr 3. Jahresfest mit einem solennem Bankett. Dasselbe fand im Ballsaal des

Hotels Statler statt. Die Federation besteht aus vierzehn Lehrer- und erziehlichen Vereinen im städtischen Schulbetriebe. Unter den Gästen waren von den fünf Stadtkommissären drei mit Mayor Frank X. Schwab an der Spitze erschienen. Auch hatte sich fast der ganze Schulrat, dessen Vorsitzer Frau Willi F. Felton ist, eingefunden. Über 1400 Personen nahmen an der Festlichkeit teil.

Die Hauptrede hielt Herr Christopher C. Grauer, Präsident der O. Ulrich Co., ein Sohn deutscher Eltern, die vor Jahren aus dem schönen Württemberg einwanderten. Er behandelte das Thema: „Welche Resultate zeitigt unser städtisches Schulsystem?“ Er sagte: „Stolz kann Buffalo auf seine Schulen sein, die wir den besten des Landes an die Seite stellen können. Bei dem raschen Aufschwung des Schulbetriebs ist es unvermeidlich, daß Fehler begangen werden. Die findet man in allen größeren menschlichen Unternehmungen. Unsere Schulen sind nicht perfekt, aber sie sind so trefflich, wie sie unter den Umständen sein können.“

Die neue *Bennett High School*, die sechste der Stadt, wurde Mitte Dezember durch eine entsprechende Feierlichkeit eingeweiht. Im September vorher bereits war sie mit einer Schülerzahl von annähernd 2000 eröffnet worden. Die Schule ist eine der schönsten der Stadt Buffalo, versehen mit allen Einrichtungen und Annehmlichkeiten, die man in einer modernen High School findet.

Seit letztem Herbst hat sich hier ein *deutsches Dilettantentheater* gebildet. Es führt den Namen Deutsche Theater-Vereinigung von Buffalo. Eine ganze Anzahl Vorführungen sind bereits gegeben worden, darunter „Flachsmann als Erzieher“ — „Alt-Heidelberg“ und andere beliebte und populäre Stücke. Die Unterstützung, welche die Darbietungen von Seiten der deutschen Bevölkerung Buffalos gefunden haben, ist bis jetzt für die Geschäftsführung und Mitspieler eine sehr ermutigende gewesen und berechtigt zu den besten Hoffnungen. In einem kürzlichen Erlaß sagt ersterer: „Nachdem jetzt das Deutsche Theater festen Fuß gefaßt und auch das Publikum sich über die Vorzüglichkeit des Gebotenen in freundlicher Weise geäußert hat, so darf man doch mit Bestimmtheit auf ein großzügiges Entgegenkommen von Seiten der Deutschen Buffalos und Umgegend rechnen.“

nen. Wir wünschen dem Unternehmen stetiges Blühen und Gedeihen.“

Zum ersten Mal seit fast zehn Jahren ist im vergangenen September *Deutsch* wieder auf das Programm der *Abendhochschule* gesetzt worden, und die Nachfrage war sehr ermutigend — fast dreimal so stark wie im Jahre vorher, als der Anfang mit deutschen Klassen gemacht wurde. Wenn die Kinder der Eltern, deren Wiege in Deutschland stand, oder die deutscher Abstammung sind, die deutschen Klassen besser unterstützen würden, dann würden letztere sehr bald florieren und der Deutschunterricht einigermaßen wieder auf dem Standpunkt sein, wo er früher war.

In den Taghochschulen ist eine merkbare *Zunahme der Deutschstudierenden zu verzeichnen*. Langsam doch stetig. Alle Fremdsprachen haben aber in den letzten Jahren an Schülerzahl eingebüßt, in allen Hochschulen. Vergleichsweise führen wir die Zahlen von einer Schule an. Im Jahre 1922 waren in dieser Schule im Lateinischen 769 Studenten, im Französischen 481, im Deutschen 235, im Spanischen ca. 100. Vier Jahre später, im Januar 1926, stellen sich die Zahlen wie folgt: Lateinisch 402, Französisch 414, Deutsch 270, Spanisch 120.

Zum zweiten Male ist *Mayor Frank X. Schwab* Bürgermeister der Stadt Buffalo. Sein zweiter Termin dauert bis zum Jahre 1931. Er wurde mit überwältigender Stimmenmehrheit über seinen Gegner Stadtkommissär Rose Graves erwählt. Die Wählerschaft gab Mayor Schwab die größte Stimmenzahl, die je ein Bürgermeister in Buffalo bekommen hat. Herr Schwab, der stolz darauf ist, ein Abkömmling einer deutschen Familie Buffalos zu sein, gedenkt in diesem Frühjahr eine längere Reise nach dem alten Vaterland zu machen. Unter anderem will er die Geburtsstadt seiner Mutter, Nürnberg, und die seines Vaters, Wien, besuchen. Außerdem will er drüber besonders praktische, zeit- und geldsparende städtische Einrichtungen studieren und näher kennenlernen.

J. L. LUEBBEN.

CHICAGO

Auch dieses Jahr muß sich die Berichterstattung über die Tätigkeit in unseren öffentlichen Schulen hauptsächlich um die Person des Superintendenten, Dr. Wm. McAndrews, dre-

hen. Es wurde im letztjährigen Bericht mitgeteilt, daß eine seiner ersten Verfügungen das Verbot der Abhaltung der sogen. *Teachers' Councils* während der Schulzeit war. Diese Versammlungen der Lehrer nahmen monatlich 45 Minuten in Anspruch, und waren der Besprechung von Schulangelegenheiten, wie Verbesserung von Unterrichtsmethoden, Behandlung von besonders störrigen, faulen und bösartigen Schülern und dergl. gewidmet. Des Superintendents beinahe erste Tat war das Verbot derselben, „um den Steuerzahlern Geld zu ersparen“.

Zu Anfang des vergangenen Semesters kam er mit dem Vorschlag heraus, die *Lehrerschaft sollte in Uniformen erscheinen*. Welche er für die holde Weiblichkeit und für die Männer im Sinne hatte, ist nicht bekannt geworden, und er scheint im Laufe der Zeit von dieser glorreichen Idee wieder abgekommen zu sein.

Dann aber kam eine Verfügung, die nicht lächerlich ist. Nämlich, daß der Lehrer für alle sogen. *failures verantwortlich sein soll*. Kann am Ende des Semesters der Schüler die vorgeschriebenen Prüfungen für Promotion nicht bestehen, so ist es Schuld des Lehrers, und seine Führungsliste wird in diesem Sinne höheren Orten beeinflußt. Ja, diese Zurückgebliebenen, die nicht „passierenden“, waren ja von jeher die Sorge und Plage des gewissenhaften Lehrers, ihm aber die Schuld am Versagen so mancher Schüler aufzubürden, ist doch sonderbar. Jeder Lehrer weiß, wie gering in manchen Fällen Begabung, Wille zum Lernen und ehrliches Bestreben, Gutes zu leisten, sind. —

Und seit neuerer Zeit haben wir ein *Kontrollsystem* in jeder Schule. Beim Eintritt hat der Lehrer Stunde und Minute seines Kommens mit seiner Unterschrift zu registrieren; beim Verlassen ebenfalls. Das erinnert allerdings stark an die Art und Weise, wie die Angestellten in Fabriken und 5- und 10-Cents-Stores kontrolliert werden; ob es aber nicht unter der Würde eines Lehrers ist, das ist die Frage. Man sollte doch meinen, eine Aufsicht über die Pünktlichkeit der Lehrer stehe vor allem den Prinzipalen zu.

Dieser Tage kam eine *Sache von weittragender Wichtigkeit* für alle Lehrer zu einem gerichtlichen Abschluß. Eingeleitet wurde sie durch die Frage, wer in Zukunft der Nach-

folger des bisherigen Examinators sein sollte. Der Schulrat beschloß beinahe einstimmig, ihn nicht mehr zu ernennen, der Superintendent bestand auf seiner Befehaltung und erklärte, er werde keinen anderen Kandidaten vorschlagen. Da beide Teile entschlossen schienen, nicht nachzugeben, klügelißt man einen Kompromiß aus. Der Examiner ist über 70 Jahre alt. So kam man auf den Gedanken, ihn aus diesem Grunde nicht wieder zu ernennen, dem dann auch McAndrews zustimmte. Um aber dem Vorwurfe der Parteilichkeit zu begegnen, beschloß die Schulbehörde, eine Altersgrenze von siebzig Jahren für alle Lehrer obligatorisch zu machen. Und das ist jetzt Schulratsgesetz. Mit 70 Jahren werden alle Lehrer mit der Durchschnittsumme, die sie in den letzten 10 Jahren als Gehalt bekamen, pensioniert, resp. als „*Emeritus Service*“ zur Verfügung gestellt. Die jährliche Pension darf nicht unter \$1500 und nicht über \$2500 sein.

Beim Beginn dieses Semesters sind also 74 *Principale und Lehrer entlassen*. Drei davon wollten es sich nicht gefallen lassen und gingen vor Gericht, in dem sie aber verloren haben. Dem Korrespondenten scheint die Verfügung des Schulrats eine gute und gerechte zu sein; nach seiner Ansicht sollte sogar die Altersgrenze noch auf 65 oder 60 erniedrigt werden. Die Jugend drängt nach, auch sie will Gelegenheit zur Betätigung haben. Und die versprochene Pension ist eine liberale. Es sollte jetzt das Bestreben der Lehrerschaft sein, die Verfügung des Schulrats zu einem Staatsgesetz zu erweitern. Man kann ja nie wissen, wie sich ein anderer Schulrat in Zukunft zu dieser Sache stellen werde, und so könnte es passieren, daß alle Lehrer einfach — auch ohne Pension — ihres Amtes enthoben würden.

Wie sich der Schulgewaltige *dem deutschen Unterricht gegenüber* stellt, kann bis jetzt nicht gesagt werden. Vielleicht muß er aber in der nahen Zukunft Farbe bekennen. Es hat eine Bewegung eingesetzt, den deutschen Unterricht wenigstens im 7. und 8. Grad in den Grammärschulen wieder einzuführen. Zu diesem Behufe wird ein Bürgerausschuß, bestehend aus bekannten Deutschen, dem Herrn McAndrews ihre Aufwartung machen und ihm ihr Verlangen unterbreiten. Auch der Bürgermeister wird um seine Mithilfe angegangen werden. —

Sollte eine Ablehnung des Gesuches erfolgen, so soll versucht werden, an den Samstagen deutsche Klassen ins Leben zu rufen, für die der Schulrat einige Schulgebäude zur Verfügung zu stellen hätte. Man sagt, ein ähnlicher Plan sei in St. Louis schon seit mehreren Jahren mit gutem Erfolg durchgeführt.

Eine herzerhebende Tat war die Feier des deutschen Tages im vergangenen September in unserem Stadion. Über 30,000 Menschen waren gekommen, sich wieder offen als Deutsche zu bekennen. Bürgermeister Dever konnte nicht genug des Rühmenden über die vor nicht gar langer Zeit mit dem Ehrennamen Hunnen bezeichneten Deutschen sagen, und Prof. Allen von der Universität Chicago hielt ebenfalls in der Landessprache eine große Rede, in der er die Anwesenden aufforderte, neben ihrem Adoptivvaterland das Land ihrer Geburt nicht zu vergessen. Auch er trat mit warmen Worten für die Wiedereinführung des deutschen Unterrichts in unseren Schulen ein.

Die deutsche Rede hielt Meister Ernest J. Krütgen. Er wies in überzeugender Weise auf die Verdienste der Deutschen in Krieg und Frieden hin, erinnerte wieder daran, daß ohne die glänzenden Waffentaten der deutschen Offiziere und ihrer Reglementer der Sieg des Nordens über den Süden sehr fraglich gewesen wäre. Und was sie inbezug auf Ackerbau, Industrie, Kunst, Wissenschaft, Jugenderziehung geleistet haben, liege ja vor unsrer aller Augen. Mit dem Gesang Deutschland über alles, gesungen von 30,000! schloß die unvergessliche Feier. Bemerkt sei noch, daß man beim Fest einen Überschuß von gegen \$12,000 erzielte, der prompt nach Deutschland geschickt wurde.

EMES.

CINCINNATI

Deutsches Vereinsleben. — Vor mir — es ist Ende Januar — liegt die Sonntagsausgabe unserer „Freien Presse“, und da sehe ich, daß nicht weniger als vierzehn deutsche Vereine ihre Festlichkeiten: Bälle, Konzerte, Theatervorstellungen, für die nächsten Wochen anzeigen. Sicherlich ein deutlicher und erfreulicher Beweis, daß unser deutsches Vereinsleben hier wieder in voller Blüte steht, gerade wie ehedem in den Vorkriegszeiten. Ja, auch trotz dem trok-

kenen Landesgesetz, das anfänglich allen Vereinsfestlichkeiten schier den Garaus machen. Allein, die lieben Landsleute und auch andere kundige Zeitgenossen haben nachgerade gelernt, wie man bei Versammlungen und festlichen Gelegenheiten dem heiligen Volstead ein artiges Schnippchen schlägt. Also kann man an einem Samstag- oder Sonntagabend wieder eine landsmannschaftliche Unterhaltung besuchen, ohne dabei den schönen Durst mit Nearbeer oder noch Schlimmerem löschen zu müssen.

Die *Lincoln-Gedächtnisfeier*, die auf den 8. Februar geplant und als Heerschau unseres gesamten deutschsprachigen Bürgertums gedacht ist, wird sicherlich auch dazu beitragen, den inneren und äußeren Zusammenhalt unserer Landsleute hier zu festigen.

Deutsches Theater. — Nun sind wir sogar auf dem besten Wege, uns wieder ein richtiges deutsches Theater mit regelmäßigen Vorstellungen während der Wintersaison zu sichern, gerade wie einstens. Und dieses läbliche Vorhaben, und hoffentlich auch die glückliche Ausführung haben wir unsrer jüngeren Stammesgenossen, die in den letzten Jahren eingewandert sind, zu danken. Drei Vorstellungen, darunter „Alt-Heidelberg“ und „Trompeter von Säckingen“, wurden von den mutigen Theaterunternehmern diesen Winter mit gutem Erfolg bereits gegeben, und weitere Vorstellungen sind angekündigt. Mögen dem schönen Unternehmen die glücklichsten Sterne leuchten!

Deutscher Tag. — Unsere Amerikanische Bürgerliga — ehemals hieß diese Vereinigung Deutscher Stadtverband — war diesen Winter nahe daran, in die Brüche zu gehen, da die monatlichen Versammlungen der Liga immer schwächer und schwächer besucht wurden. In elfter Stunde raffte man sich aber wieder auf, und in der Januar-Sitzung erschienen die Vertreter der deutschen Vereine, woraus der Verband besteht, nahezu vollzählig, und siehe da, es wurde sogar beschlossen, dieses Jahr wieder die Feier eines Deutschen Tages abzuhalten. Noch mehr: In derselben Versammlung wurde auch angeregt, daß die Liga Schritte tue, um den deutschen Unterricht, wenigstens in unseren Hochschulen hier, wieder einzuführen. Wenn die Bürgerliga diese schönen Ziele erreichen kann, darf sie sicherlich stolz sein auf diese Errungenschaft, und Richter John Schwaab,

der heuer zum zwanzigsten Male als Leiter der Vereinigung gewählt wurde, wird alsdann die schönsten Früchte seines mühevollen Amtes genießen können.

„*Wir in Amerika*“ von Dr. Fick erfreut immer noch und sogar mit steigendem Interesse die Leser des Sonntagsblattes der F. P. Es ist erstaunlich, welch reichhaltigen und vielseitigen Stoff auf dem Gebiete der Deutschamerikanischen Literatur der gute Doktor gesammelt hat, also daß er schon seit mehreren Jahren jeden Sonntag zwei bis drei Zeitungsspalten mit dieser Literatur-Besprechung füllen kann. Zur Zeit sind es die deutsch-amerikanischen dramatischen Dichter, die Dr. Fick in kurzen Auszügen und kritisch beleuchtet vorführt, und deren Erzeugnisse vollauf verdienen, der Vergessenheit entrissen zu werden.

Unser Schulhäuptling, Dr. Condon, ist, am 1. November nach einer Abwesenheit von vierzehn Monaten wieder auf seinen Posten zurückgekehrt. Herr Condon hat, während er von hier weg war, die erzieherische Abteilung des Atlantic Monthly editoriell geleitet, und sein Assistent hat ihn hier zur vollen Zufriedenheit unserer Schulbehörde vertreten. Da der Oberbonze nun wieder selber das Schulschifflein steuert, so kostet das die Stadt zehntausend Dollars per Jahr mehr — sonst merkt man weiter nichts. Es sei denn daß Herr Condon demnächst wieder mit einem neuen pädagogischen Kinkerlitzchen, kurweg Fad genannt, unsere Schulen „beglüken“ will.

E. K.

CONCORD. N. H.

Ich soll Ihnen über den Stand des deutschen Unterrichts in den Privatschulen Neuenglands berichten? Leider fehlt es mir an Zeit, aus diesem ganzen Felde in so kurzer Zeit die nötigen Daten zu sammeln. Ich werde mich also darauf beschränken, den *deutschen Unterricht an der Saint Paul's Schule*, wo ich selbst unterrichte, zu beschreiben und damit vielleicht Ihrem Wunsche zu genügen, denn man wird nicht fehlgreifen, wenn man von den hiesigen Zuständen auf die anderen Privatschulen Neuenglands schließt. Sind sie doch alle gleichermaßen nichts Anderes als Vorbereitungsschulen für die Universitäten des Ostens, namentlich Harvard, Yale und Princeton, also in ihren Lehrplänen durchaus abhängig von den

Anforderungen dieser Institute. Die öffentlichen Hochschulen schicken nur einen sehr geringen Prozentsatz ihrer Schüler auf die Universitäten, passen daher ihrem Lehrplan mehr den Bedürfnissen des öffentlichen Lebens an und liefern also eigentlich ein besseres Kriterium der Bewertung der deutschen Sprache in der allgemeinen öffentlichen Meinung als die von den Universitäten beeinflußten Privatschulen.

Dieser Einfluß der Universitäten zeigt sich nun sehr deutlich in der Entwicklung des deutschen Unterrichts, wie ich sie hier während einer vierzigjährigen Lehrtätigkeit habe beobachtet können. Am Anfang der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gab es noch keine Universität, die ihren neu eintretenden Studenten eine Prüfung in den neueren Sprachen auferlegte. Der Unterricht in diesen wurde also in unserer Schule erteilt, wie die Eltern ihn verlangten. Drei Viertel der Schüler studierten, wie man ja hierzulande so treffend sagt, Französisch und weniger als ein Viertel Deutsch. Das stimmt mit der öffentlichen Bewertung dieser Sprachen im ganzen Lande überein und ist das natürliche Verhältnis, zu dem wir bald wieder zurückkehren werden. *Ungeeignet* wurde das Deutsche beeinflußt, als zuerst Harvard dann Yale und Princeton und die anderen Universitäten eine Prüfung im Französischen verlangten. Das machte aus dem Deutschen ein unbekanntes Extra, unterdrückte es aber nie ganz, wie man zur Ehre der maßgebenden Eltern zugestehen muß. *Günstig* wurde es dann später beeinflußt, als, ich weiß nicht mehr wann (so um 1900 herum) das Deutsche als Ersatz des Griechischen zugelassen wurde. Da stürzte sich mit einem Male alles auf die vermeindlich leichtere deutsche Sprache. Freilich wurde die größere Nützlichkeit der letzteren auch gern als Grund der Wahl angegeben. Und wieder sei hier zur Ehre der maßgebenden Eltern angemerkt, daß stets eine sehr anständige Zahl unserer Schüler dem Griechischen treu geblieben ist, das sich überhaupt im Schoße der Familie einer größeren Beliebtheit zu erfreuen scheint als in den Hallen unserer Akademien. Aus einer Klasse von neunzig Schülern wählten damals etwa achtzig das Deutsche, was dem Griechischen immerhin ein gutes Drittel der früheren Anfängerszahl übrig ließ. So blieb

das Verhältnis eine ganze Reihe von Jahren. Bei einer Gesamtschülerzahl von 350 hatten wir zwischen den Jahren 1906 und 1914 durchschnittlich 150, die sich des Deutschen beflossen. Im Jahre 1912 waren es 120. Ich glaube nicht, daß damals im Anfange des Krieges in irgend einer Privatschule das Deutsche ganz abgeschafft wurde. Dazu glaubte man sich kaum berechtigt. Wer einmal damit angefangen hatte, dem wurde nicht verwehrt, es fortzusetzen, bis er die von der Universität vorgeschriften Prüfung bestanden. In den öffentlichen Schulen nahm man ja damals diese Rücksicht nicht, im Gegentheil schien man es als eine gerechte Strafe für den zu betrachten, der Deutsch gewählt hatte, daß nun auch alles, was er schon davon gelernt hatte, für die Katz' gewesen sein sollte. Daß auch in den Privatschulen allmählich immer weniger Schüler das Deutsche erwählten, ist natürlich. Bei gleichbleibender Schülerzahl waren in unserer Schule die Deutschlernenden 1916 auf 109, im nächsten Jahre auf 103 hinuntergegangen. Und da die Universitäten gleichzeitig das Griechische als obligatorisches Fach aufgaben, das früher als Ersatz erlaubte Deutsche also dem Französischen und dem neu eingeführten Spanischen gleichgestellt war, so sank die Zahl der des Deutschen Beflossenen während der Kriegsjahre und kurz nachher sehr bedeutend. Den niedrigsten Stand erreichte es im Jahre 1922, als wir bei einer Schülerzahl von 400 nur 37 auf der deutschen Liste hatten, während 243 Französisch und 44 Spanisch trieben. Damals mögen viele von den kleineren Privatschulen den deutschen Unterricht haben fallen lassen wegen der geringen Zahl der sich daran Beteiligenden. Was ihn in den größeren Schulen am Leben erhielt, war das unentwegte Festhalten Harvards an der Regel, daß der akademische Grad nur denen erteilt wurde, die eine wenigstens elementare Kenntnis des Deutschen nachweisen konnten. Wer also diese nicht auf der Schule erworben hatte, mußte das Versäumte auf der Universität nachholen. Einer Mutter, die den Präsidenten Lowell damals ganz entrüstet fragte, ob es wirklich wahr wäre, daß ihr Sohn nicht ohne Deutsch eintreten könnte, soll er lakonisch geantwortet haben: „Er kann wohl ohne Deutsch herein, aber nicht wieder heraus.“ Weil nun aber doch so viel

weniger Studenten ohne Deutsch eintreten, sah man sich in Harvard genötigt, die Anfängerklassen fürs Deutsche zu vermehren. Es wurde damals sogar gesagt, daß man mehrere neue Lehrkräfte zu dem Zwecke habe anstellen müssen. Nun wurde aber den jungen Leuten das Studium des Deutschen nach ihrer Meinung recht schwer gemacht, und so verbreitete sich von dort bald an den Schulen die Ansicht, daß es besser, jedenfalls leichter wäre, das Deutsche auf der Schule abzumachen. Darum haben wir im Jahre 1923 schon 57 Deutschlernende gehabt, im nächsten Jahre sogar 116, während im laufenden Jahre 1925/26 die Zahl derselben 107 beträgt. Da aber Harvard sich mittlerweile den anderen Universitäten angeschlossen hat und nicht mehr auf der Absolvierung eines Kurses im Deutschen besteht, so wird die Zahl in der nächsten Zukunft wohl noch etwas sinken. Damit wären wir dann wieder auf dem alten Standpunkte angelangt, daß sich nämlich das Deutsche ohne künstliche Beihilfe die Stelle erobern kann, die es unter den Sprachen einzunehmen berufen ist. Das Lateinische, als die alte, und das Französische, als die neue Weltsprache werden stets im höheren Unterricht ihre bevorrechtete Stellung bewahren. Das Deutsche scheint gerade jetzt mit dem Spanischen um die nächste Stelle zu ringen. Wenn die Amerikaner, welche deutsches Blut in den Adern haben, ihre Pflicht und Schuldigkeit tun und ihre Kinder in der angestammten Sprache unterrichten lassen, zu ihrem und zum Wohle des ganzen Landes, so wird die deutsche Sprache keine Schwierigkeit haben, in diesem Wettbewerb obzusiegen, denn sie hat noch immer den Vorzug, Trägerin einer hohen Kultur und Vermittlerin einer unübertrefflichen Literatur und einer bis jetzt trotz allem noch nicht überholten Wissenschaft zu sein.

E. SPANHOOFD
*St. Paul's School
Concord, N. H.*

EVANSVILLE

Schon wieder ist ein Jahr hin und das neue Jahrbuch soll bald erscheinen. Jedes Jahr sehen wir mit großer Freude den Berichten unserer alten Freunde und Kollegen entgegen. Obwohl fast 8 Jahre verflossen sind, seitdem unser liebes Fach zu Grunde gegangen ist, fühlen wir uns doch

immer noch ein Mitglied jener treuen Schar, welche sich im Sommer 1916 im Lehrerseminar zum letzten deutschen Lehrertag versammelte. Wie sich doch seitdem so manches verändert hat!

Endlich scheint die Aussicht für den *deutschen Unterricht* hier in Evansville etwas günstiger zu sein. Die Central High School hat wieder ein paar deutsche Klassen, welche von Fräulein Irma Schmidt, Mitglied der Seminarklassen von 1913, unterrichtet werden. Leider beabsichtigt Fräulein Schmidt den Lehrerstand bald zu verlassen und sich der Blumenzucht zu widmen. Wer ihre Arbeit übernimmt, ist noch nicht bekannt gemacht worden. Die Reitz High School soll mit dem neuen Semester eine deutsche Klasse haben, welche von einer Stockamerikanerin unterrichtet werden soll. Die neue Bosse High School wird voraussichtlich nächstes Jahr den deutschen Unterricht einführen.

Nicht nur in Evansville, sondern auch in anderen Städten Indianas sind die Aussichten für das Deutsche recht gut. Unser alter Freund und Kollege W. M. Rothert in Fort Wayne unterrichtet schon seit einigen Jahren wieder Deutsch. Die Zeitschrift „The Indiana Teacher“ bringt die Nachricht, daß bei der letzten Sitzung des Staatschulrates über die zu ergreifenden Maßregeln zur allgemeinen Wiedereinführung unseres Faches in die Mittelschulen Indianas beratschlagt wurde.

Die französischen und spanischen Klassen nehmen jetzt riesig ab, denn die Begeisterung dafür ruhte auf keinem festen Grunde. Und doch müssen wir es bedauern, daß diese unsere Schwesternfächer dem Untergang anheimfallen sollten. Aus ihrem raketenartigen Lebenslauf müssen wir aber unsere Aufgabe lernen, nämlich, daß der neue deutsche Unterricht mit unendlicher Geduld auf dem festen Fundament des ernsten Begehrens des amerikanischen Volkes aufgebaut werden soll.

Endlich kommen die großen Pädagogen zu demselben Standpunkt in bezug auf die Fremdsprachen, welchen wir von jeher schon vertreten haben. Das Dezember (1925) Heft der „Journal of the N. E. A.“ bringt einen sehr gediegenen Aufsatz von Dr. Frank Bohn über die ideale Universität der Zukunft. In seiner Schilderung findet

man einige Merkmale der deutschen Universität, wie z. B. im folgenden Abschnitt, in welchem wir gleichzeitig seine Ansichten über Fremdsprachen finden:

“The more careful selection of candidates for entrance would make much of the present-day routine of college work totally unnecessary. For instance, reading, writing, and intelligible conversation in at least two modern languages, aside from English, should be taken for granted upon entrance.... Children should begin their languages in the grade schools, not in our ‘universities.’.... With the creation of a system of really efficient American secondary schools our first two years of college work may be eventually dropped.”

Im *deutschen Vereinsleben* hat man neuen Mut gefaßt. Letzten Frühling fand im Hörsaal des Germania-Männerchorals eine sehr gelungene Vorführung des „Rattenfängers von Hameln“ statt. Anfang Oktober wurde wieder zum ersten Mal in zehn Jahren der „deutsche Tag“ gefeiert — nicht, wie in den guten alten Zeiten, mit großem Aufzug, mit geschmückten Wagen, mit Roß und Reisigen, und hinten eine nervenerschütternde Dampforgel, sondern mit Festessen und Konzert in der Männerchorhalle. Es war aber ein Anfang, und deutet vielleicht auf bessere Zeiten.

Unser alter Seminarkamerad und Amtsbruder Josef Bollinger, der seit einigen Jahren in Sioux City, Iowa, steht, hat ein pädagogisches Werk herausgegeben: „A Course in Sheet Metal Work for Junior High Schools“ (Verlag der Bruce Publishing Co., Milwaukee, 1925). Herr Bollinger hat sich das Gebiet der technischen Ausbildung zum Hauptfach gemacht und ist Vorsteher der technischen Fakultät an der East Junior High School in Sioux City.

Vor ein paar Jahren hörte man auf allen Seiten von einem großen *Mangel an Lehrkräften*. Trotzdem die Anforderungen für Anfänger im Lehramt riesig erhöht worden sind, ist jetzt gerade das Gegenteil der Fall. Augenblicklich sind einige Tausend junge, angehende Lehrkräfte in Indiana allein ohne Stellung. Im Staatschulrat ist eine weitere Erhöhung der Mindestanforderungen vorgeschlagen worden. Die Weisheit eines solchen Schrittes ist sehr fraglich, denn es kann so weit getrieben werden, daß

nur eine junge Person aus einer reichen Familie überhaupt daran denken kann, einen Seminarkursus anzutreten. Dadurch gehen dem Lehrerstand viele tüchtige junge Leute aus bescheidenen Kreisen ganz verloren.

H. A. MEYER.

INDIANAPOLIS. IND.

The Indiana University Extension Center hat zum ersten Male wieder in Indianapolis einen Kursus für die deutsche Sprache auf den Studienplan gesetzt. Der Anfang war ermutigend, denn es schrieben sich genügend Teilnehmer ein, um eine Klasse zu bilden. Die meisten sind Lehrerinnen, welche sich, wie auch diejenigen anderer Berufe, Universitätskredite erwerben wollen. Im zweiten Semester ist sogar eine Zunahme zu verzeichnen.

In Butler College, Indianapolis, besteht ein deutscher Verein, dessen Mitglieder sich mit vielem Interesse in der Umgangssprache üben. Auch in diesem Frühjahr werden die Studenten wieder ein geeignetes deutsches Theaterstück aufführen. Da derartige Vorführungen in früheren Jahren viel Anklang fanden, so dürfte auch in diesem Jahre der Besuch wieder gut werden, wenn die Einladung ziemlich allgemein gemacht wird. Es gibt unter der deutschsprechenden Bevölkerung viele, die sich auf solche Unterhaltungen freuen. Guter Besuch, Zeichnen des Interesses an der guten Bestrebung und Worte der Anerkennung und Ermutigung wirken ermunternd auf die Studenten. Und wie bekannt sind die Studenten selbst die besten Werber für den deutschen Unterricht.

In den High Schools nimmt die Zahl der deutsch lernenden Schüler nicht so zu, wie man es vielleicht gerne wünscht. Der Grund hierfür ist wohl heute weniger in dem Vorurteil gegen das Fach selbst zu suchen, obwohl ich nicht behaupten will, daß dasselbe ganz verschwunden ist, oder bei manchen je verschwinden wird. Aber da auch die anderen modernen Sprachen, Französisch und Spanisch, keinen, oder nur geringen Zuwachs zu verzeichnen haben, so muß der Grund für diesen Zustand wohl anderswo zu suchen sein. Ich urteile allerdings nach den lokalen Verhältnissen, aber an anderen Orten dürfte es wohl nicht viel verschieden sein. Gleich nach dem Kriege setzte eine Bewegung gegen alles Fremde ein, welche

von gewisser Seite auch auf die Schulen gegen die fremden Sprachen gerichtet wurde. Das Deutsche war damals noch verpönt. Auch wurde, und manchmal mit Recht, geltend gemacht, daß der fremdsprachige Unterricht in dieser Zeit nicht die gewünschten Resultate erzielte. Da aber die Universitäten Sprachkenntnisse verlangten, so wandten sich die Schulen zum lateinischen Unterricht. Der Lateiner beutete die Gelegenheit aus, und wie der Neusprachler „sich räuspert und spuckt, hat er ihm glücklich abguckt“. Um den Unterricht „interessant“ zu machen, wurde er mit so vielen Hilfsmitteln und Zierrat aufgeputzt, wovon sich früher ein Neusprachler nie hätte träumen lassen, um nicht als Propagandist verschrien zu werden. Die Realien haben den Unterricht mundgerecht gemacht. Der steife Körper hat Leben erhalten. Es liegt mir ferne etwas gegen dieses Fach als Erziehungsmittel zu schreiben. Ich wollte nur versuchen, die Ursachen für den heutigen Zustand zu erklären.

Ferner muß in Betracht gezogen werden, daß das Bild einer modernen High School ein ganz anderes ist, als das vor 10 oder 15 Jahren. Nach dem Schulgesetz des Staates Indiana müssen die Kinder bis zum 16. Lebensjahr die Schule besuchen. Da drücken manche die Bänke, welche auf den befreien Geburtstag warten. Diese und andere, welche eine höhere Lehranstalt zu besuchen nicht beabsichtigen und deshalb bei der Auswahl der Fächer nach Utilitätsprinzip handeln, sind von vornherein für den Sprachunterricht verloren. Allerdings gibt es unter diesen welche, die das Gebiet eine zeitlang begrasen, aber sie halten nicht durch.

Auch das deutsche Lied hat wieder seinen Einzug gehalten. Jedes Konzert von Bedeutung hat mehrere Nummern deutscher Lieder auf dem Programm. Und wenn auch die Gesangsstufen der Lehrerschaft sowie der High Schools bei öffentlichen Aufführungen sich wieder zum deutschen Lied emporringen können, so ist zu hoffen, daß die Macht des Gesangs den früheren Miscklang des Hasses in liebevollere Gefühle auflöst.

Indiana steht wieder im Zeichen des Korbballspiels. Jede Woche finden Wettkämpfe statt, und Ende März kommen die großen in Indianapolis, wo um die Meisterschaft „gespielt“ wird. Gewöhnlich gewinnen die Riegen aus

den kleineren Landorten. Diese werden dann von der Einwohnerschaft gebührend gefeiert. Man reist zwar bei ihrer Heimkunft nicht die Stadttore nieder, aber man feiert und baut große Gymnasien. Turnhallen kann man wohl nicht gut sagen, da das Turnen, welches den ganzen Körper durchbildet, nicht geübt wird. Da kann man hoffen, daß das auch bald kommt, wie auch jener Gebirgsbewohner hoffte, daß sein Ort bald ein Klima bekomme, nachdem dort ein neues Kurhaus fertig wurde.

PETER SCHERER.

KALIFORNIEN

Ein Fortschritt ist zu berichten: Die „Engelstadt“ Los Angeles hat es endlich übers Herz gebracht, *den deutschen Unterricht* wieder einzuführen. Nachdem die Vertreter des hiesigen Deutschtums vor über zwei Jahren, im Juli 1923, vergebens darum ersucht hatten, nahm im vergangenen Juni die Vereinigung der High School Prinzipale eine Resolution an, worin sie für Wiedereinführung des deutschen Sprachunterrichts eintraten. Es sollte ein ganzes Jahr bedürfen, um die nötigen vorbereitenden Schritte zu tun, aber im September eröffnete der energische Direktor der Polytechnischen Abendschule, Herr Alfred Benshimol, eine deutsche Klasse, mit Schreiber dieses als Lehrer. Auf weitere Vorstellungen hin wurde es dann zuwege gebracht, daß vier der größeren High Schools (aus zwölf) am ersten Februar deutsche Anfängerklassen eröffneten. — Hier im fernen Westen besteht immer noch das große Vorurteil, das durch die übertriebene Kriegspropaganda künstlich erzeugt wurde.

Und doch fängt die Vernunft wieder an, zu sprechen. *Bet der städtischen Wahl* im vergangenen Frühjahr erkannten es die Kandidaten für Bürgermeister, fünfzehn Mitglieder des Stadtrats und anderer Ämter hoch an, von den deutschamerikanischen Bürgern indossiert zu werden. — Die hiesige *Steuben-Gesellschaft* arbeitet hier in Gemeinschaft mit dem Stadtverband, welcher etwa 25 deutsche Vereinigungen repräsentiert. Durch weises Vorgehen wurde harmonisches Vorgehen erzielt. — Der *Turnverein „Germania“* von Los Angeles hat sein altes Eigentum an Figuera St. zu Geschäftszwecken auf 50 Jahre verpachtet und eine imposante Halle an

Washington St. gebaut, die soeben eröffnet worden ist. Diese Halle ist bestimmt, in Zukunft als Sammelpunkt des hiesigen Deutschtums zu dienen. Eine der beiden deutschen Zeitungen, die California Presse, redigiert von Hans Demuth, wird in der neuen Halle ihr Hauptquartier haben. — Auch in *San Francisco* hat das amerikanische Deutschtum im vergangenen Jahre mehrere Triumphen gefeiert. Die Steuben-Gesellschaft, unter der energischen Führung von Charles Spindler, veranstaltete im Deutschen Haus (jetzt „California Hall“) ein großes Maifest, und Anfang Oktober im großen Civic Auditorium eine *Feier des Deutschen Tages*, woran sich das gesamte Deutschtum beteiligte. Im Monat August fand in demselben Auditorium das große *Sängerfest des Süd-Pacific Sängerbundes* statt, das durch große Plakate überall in der Stadt angezeigt wurde und in jeder Beziehung ein durchschlagender Erfolg war. 800 deutsche Sänger und Sängerinnen beteiligten sich daran, und bei allen drei Feiern wurden große Programme herausgegeben, welche die Leistungen hervorragender Deutschamerikaner hervorhoben. In Los Angeles, der Filmstadt, besteht *das deutsche Theater* weiter und gibt monatlich zwei Vorstellungen von vorzüglichen deutschen Schauspielen. Die meisten der Mimen sind zu gleicher Zeit Filmkünstler. — So ist hier die Wieder-Anerkennung des deutschamerikanischen Bürgertums die Parole, und schöne Erfolge sind bereits zu verzeichnen.

VALENTIN BUEHNER.

MILWAUKEE.

Gerade wie es im menschlichen Leben viele Tage gibt, an denen sich nichts besonders ereignet, während zur selben Zeit doch alles vorwärts geht und einer gesunden Entwicklung zustrebt, so bringt auch das Leben einer modernen amerikanischen Großstadt ganze Jahre, in denen alles seinen gewohnten Gang geht, ohne daß aufragende Momente zu verzeichnen wären. Ein solches Jahr war das verflossene, soweit die Industriestadt Milwaukee in Betracht kommt.

In bezug auf *das Schulwesen* im allgemeinen und auf *den modernsprachlichen Unterricht* im besonderen läßt sich nichts Epochemachendes berichten. Es soll hier nur festgestellt werden, daß der Unterricht in der

deutschen Sprache unentwegt vorwärts schreitet und sich auf Kosten der französischen Schwester immer mehr ausbreitet, d. h. an den Mittelschulen (High Schools), denn an den Elementarschulen röhrt sich bis jetzt immer noch nichts. Der Gedanke ist aber schon laut geworden, daß dieser Unterricht in den oberen Klassen der Volksschulen wieder eingeführt werden soll. In diesem Sinne soll sich nämlich der Leiter unseres öffentlichen Schulwesens einmal geäußert haben. Als Beispiel für die Aufwärtsbewegung des deutschen Unterrichts an den Mittelschulen soll hier nur angeführt werden, daß an der Riverside High, an der Schreiber dieser Zeilen seit vielen Jahren tätig ist, und wo während des Krieges das Deutsche gänzlich erlosch, heute schon wieder 9 deutsche Klassen im Gange sind. Da soll keiner den Mut verlieren.

Man hört auch wieder viel mehr *Deutsch auf der Straße* als seit langer Zeit, und *das deutsche Vereinsleben* blüht herrlicher als vielleicht je zuvor, besonders da die alte Heimat wieder viele tüchtige Menschen an das gelobte Land Amerika abgibt, denen es drüben nicht möglich war, eine zufriedenstellende Existenz zu finden. Wer sagte doch einmal, die überschüssige Bevölkerung Deutschlands sei ein wunderbarer Kulturdünger für die ganze Welt? oder die Deutschen seien das Salz der Erde, um einen schöneren Ausdruck zu gebrauchen?

Zu einem echt deutschen Volksfeste großen Stiles gestaltete sich die *Schiller-Goethe-Feier*, die im August 1925 am Denkmal der beiden Dichter und Denker im schönen Washingtonpark auf Anregung der Steubengesellschaft veranstaltet worden war. Mit klingendem Spiel und fliegenden Fahnen marschierten die vielen kleinen und großen deutschen Vereine nach dem Park, und vor dem Denkmal baute sich ein mächtiger Fahnenwald auf, während die Deutschen, Schweizer und Österreicher in hellen Haufen hinauströmten und sich im Schatten der herrlichen Bäume gruppierten, um sich wieder einmal als Deutsche zu bekennen und dem wunderschönen Programm zu folgen. Feierlich erklang das deutsche Lied, und mächtig ertönten die Worte der Redner, die die Verdienste der Dichter und des deutschen Volkes im allgemeinen ins rechte Licht zu setzen wußten. Mit Schaudern dachte man unwillkürlich

zurück an die grenzenlose Verhetzung alles dessen, was deutsch war. Wie schnell sich doch alles ändern kann in so kurzer Zeit! Und dem hiesigen Zweig der Steubengesellschaft gebührt das Verdienst, diese herliche Kundgebung veranlaßt zu haben. Seit den Tagen des Nationalbundes, der bei dem Eintritt Amerikas in den Krieg auf einen Wink von oben plötzlich und geräuschlos verschwinden mußte, hat man eine solche Massenfeier nicht mehr gesehen.

Nun hat die oben erwähnte *Steubengesellschaft* eine weitere Feier geplant, um das Dunkel des Winters etwas zu erhellen. Dieselbe hat diesmal die Form eines großzügig angelegten Balls, der Ende Januar stattfindet und als „*Steubenball*“ in die Geschichte des Deutschtums unserer Stadt übergehen wird. Es ist für Vergnügen aller Art umsichtig gesorgt, die Sache hat aber nebenbei einen sehr edlen Zweck. Es handelt sich um das Aufbringen eines Fonds, der dazu bestimmt ist, frisch eingewanderten Deutschen beizuspringen, wenn sie der Wind über die Windstadt hinaus nach Milwaukee geblasen hat, und es Ihnen noch nicht gelungen ist, festen Fuß zu fassen. So wird's halt immer besser in der Welt. Wenn es nur einmal möglich wäre, die Deutschen dieses Landes unter einen Hut zu bringen! Welche Macht hätten sie, und wie manches wäre anders und besser in diesem sonst so gesegneten Land!

Vor einem Jahre wurde in dieser Korrespondenz die *Amerikafahrt des Zeppelin* unter Führung von Dr. Ecken er wähnt. Auch dieses Jahr soll eines unglücklichen Luftschiffs kurz gedacht werden, das den stolzen Namen „Tochter der Sterne“ führte. Die „Shenandoah“, wie sie auf Indianisch hieß, sollte nämlich unsere jährliche Herbstackerbauausstellung (Wis. State Fair) besuchen, und alles freute sich schon auf den seltenen Genuss, die Bezwingerin der Lüfte einmal mit eigenen Augen sehen zu können. Da kam das entsetzliche Unglück, und wehmütig dachte so mancher an das bekannte Lied aus Scheffels „Trompeter“: „Es wär zu schön gewesen, Es hat nicht sollen sein“. Jetzt soll ein noch viel größeres Luftschiff gebaut werden. Recht so! Nur nicht unterkriegen lassen!

Ein ganz neuer Wind bläst heuer in unserem *Deutschen Theater*. Die Leitung ist in andere Hände über-

gegangen, und viele neue Kräfte sind von drüben importiert worden. Man legt jetzt weit mehr Gewicht auf die Unterhaltung des Publikums, und mit Recht. Denn wenn man seine Arbeit getan hat und ins Theater geht, will man keine schweren Probleme mehr lösen — an denen hat man den ganzen Tag zu kauen — nein, man geht heute ins Theater, um zu lachen und sich über Musik, Gesang und Tanz zu freuen. Deshalb hat die Theaterleitung eine Reihe von modernen Operetten auf den Spielplan gesetzt, an denen man seine helle Freude hat. Und wie werden sie aufgeführt! In Deutschland selber kann man sie nicht besser sehen. Um aber auch die Jugend anzulocken, gibt es ab und zu etwas Klassisches. So wurde im November Schillers „Tell“ wieder einmal gespielt.

Ein allgemeines für junge Leute bestimmtes *Preisauftschreiben* mit fürstlichen Geldpreisen (der erste Preis war \$100.00) war dazu bestimmt, die Jugend zu veranlassen, nach dem deutschen Kunsttempel zu wallen und sich eventuell daran zu gewöhnen. Leider war die Sache zu breit angelegt, man hätte die Angelegenheit auf die studierende Jugend beschränken sollen, statt sich ans ganze junge Deutschtum der Stadt zu wenden.

Wovon schon so viel gesprochen worden ist, und was immer wieder hinausgeschoben wurde, das soll nun doch endlich zur Tatsache werden. Wir bekommen endlich auch *Luftpostverbindung* mit Anschluß an die Metropole des Mittelwestens, Chicago. Wie lange wird es aber noch dauern, bis wir auch Passagierluftdienst haben wie im alten Europa, wo man sich schon lange an das Fliegen gewöhnt hat? In manchen Beziehungen scheinen wir doch bedenklich rückständig zu sein im Vergleich mit der alten Welt. Dafür hat aber beinahe jedes Heim eine Radioausstattung und eine Miniaturbraueri!

HANS SIEGEMEYER.

NEW YORK

Die Fortschritte auf dem Gebiet des deutschsprachlichen Unterrichts in der Stadt New York sind höchst ungleichmäßig. Am günstigsten ist die Lage ohne Zweifel am Hunter College, wo zurzeit etwa 1600 Studentinnen in der deutschen Abteilung eingeschrieben sind, die von 16 Lehrern (bezw. Leh-

rerinnen) unterrichtet werden. Im College of the City of New York liegen die Verhältnisse ebenfalls günstig, doch nimmt das Studium des Deutschen an unseren beiden großen Universitäten, Columbia und New York University, verhältnismäßig viel langsamer zu. An den hiesigen High Schools, wo genaue Zahlen für das eben angefangene Halbjahr noch nicht vorliegen, wird die Gesamtzahl der Deutschstudierenden wohl kaum über 7000 hinausgewachsen sein, obwohl nun Deutsch wieder mit wenigen begreiflichen Ausnahmen an den meistens high schools gelehrt wird.

Die Ursache dieser im Vergleich mit den je 30,000 Schülern, welche das Spanische und das Französische aufzuweisen haben, geringen Anzahl der deutschen Schüler liegt wohl zum Teil an der Verwaltung des deutschsprachlichen Unterrichts, wie sie jetzt an unserer Schulbehörde besteht. Als Director of Modern Languages in the High Schools funktioniert immer noch Herr Lawrence A. Wilkins, der ein ausgesprochener Feind des Deutschen und ein leidenschaftlicher Protagonist des spanischen Unterrichts war. Und der Director of Modern Languages in the Junior High Schools, Herr Jacob Greenberg, ist Spezialist auf dem Gebiete des Französischen, und hat sein Interesse für dieses Fach durch ein paar von ihm verfasste Lehrbücher gezeigt. Von jenen beiden Herren wäre also kaum ein warmes und inniges Mitwirken an dem Wiederaufbau des deutschen Unterrichts zu erwarten, und ehe nicht eine Änderung in diesen vom deutschen Standpunkte aus sehr zu bedauernden Zuständen herbeigeführt werden kann, wird das Studium des Deutschen kaum einem kräftigen Aufschwung entgegensehen dürfen. Am besten für das Deutsche wäre es wohl, wenn entweder die beiden obenerwähnten Direktoren abgeschaßt würden, oder wenn eine Neugruppierung des Direktorats zustande käme, der zufolge auch ein Befürworter des Deutschen, als dritter, seinen Platz neben den beiden anderen nehmen könnte.

Erfreulich ist die Tatsache, daß im vergangenen Jahre die ersten deutschen Lehrerprüfungen seit etwa zehn Jahren stattgefunden haben. Endlich hatte sich ein vorauszusehender Mangel an deutschen Lehrkräften deutlich bemerkbar gemacht und schon im Juni 1925 wurde ein Examen für Stellvertreter angesetzt. Am 28sten

Dezember folgte dann die erste Prüfung für high school Lehrer, zu der sich nicht weniger als 87 Kandidaten meldeten, von denen sehr viele schon jahrelang auf diese Gelegenheit gewartet hatten. Die ersten Anstellungen aus der neuen Liste dürften schon in diesem Jahre zu erwarten sein.

An der Columbia University ist im Januar 1926 die erste Nummer der *Germanic Review* erschienen, — einer neuen Vierteljahrsschrift, die es zu ihrer Hauptaufgabe gemacht hat, Forschungen auf dem Gebiet der Germanistik in Amerika zu fördern. An jener Universität hat die Germanistic Society im vergangenen Jahre ihre frühere Tätigkeit wieder aufgenommen, indem sie Vorlesungen in der deutschen Sprache und über deutsche Themen veranstaltet.

Inzwischen setzt der Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend seine monatlichen Versammlungen mit steigendem Erfolg fort, bei denen jedesmal ein fachwissenschaftliches oder sonstiges zeitgemäßes Thema, durch Vortrag und Debatte zur Aussprache gelangt. In den jüngstvergangenen Sitzungen wurden die Volkswirtschaft und die Literatur, das deutsche Theater in der Stadt New York, Graf von Kayserlings Reisetagebuch eines Philosophen und die Metamorphose des Materialismus behandelt. Mit großer Genugtuung läßt sich berichten, daß diesem Verein in den letzten paar Jahren eine Anzahl junger Lehrer beigetreten ist, zum Teil hier ausgebildet, zum Teil erst kürzlich eingewandert, die einen erfreulichen Nachwuchs bilden und das fernere Gediehen des Vereins sichern.

FRITZ A. H. LEUCHS.

PHILADELPHIA

Daß der deutsche Unterricht in den öffentlichen Mittelschulen der Stadt der Bruderliebe immer noch ein überaus zartes Pflänzchen ist, braucht Schreiber dieser Zeilen nicht erst zu erwähnen. Der Leser möge den hiesigen Verhältnissen ein wenig Rechnung tragen. Philadelphia kann nicht eben den Anspruch erheben, daß es in erzieherischen Dingen eine führende Stelle einnimmt; und auch im Sprachunterricht stehen wir eher im Hinter- als im Vordertreffen. Dazu kommt, daß die dem deutschen Unterrichte durch den Krieg geschlagenen Wunden noch langsamer vernar-

ben als in anderen Städten; denn hier gingen ja die Wogen des Deutschenhasses womöglich noch höher als in New York oder Chicago oder Baltimore oder sonstwo. Unsere hiesige angloamerikanische Presse hat zwar mit dem Hunnenblödsinn und sonstigem Krimskram endlich eingepackt, schweigt sich aber über den deutschen Unterricht und die damit verbundenen Kulturbestrebungen gründlich aus. Doch nur Geduld! Es wird schon wieder anders werden. In ein paar Jahren werden wir wieder kräftiglich mitmarschieren.

Der vor etwa zwei Jahren ins Leben gerufene *Deutsche Verein der Central High School for Boys* ersetzt das, was ihm an numerischer Stärke abgeht, durch rühriges Bestreben. Ein von Herrn Prof. Heinrich C. Petersen vor dem Verein gehaltener Vortrag über die Hamburger Volkshochschule erschien auszugsweise in unseren deutschsprachigen Zeitungen. Hoffentlich wirkt das von der ältesten Mittelschule der Stadt gegebene Beispiel in nächster Zukunft anregend auf ihre Schwestern ein. Hat jede der Mittelschulen einmal ihren Deutschen Verein, so läßt sich durch gelegentliches Zusammenwirken schon etwas erreichen.

Eine aus lauter Generälen bestehende Armee wird schwerlich einen Sieg erringen. Läßt das Publikum uns Lehrer im Stich, so sind wir und der deutsche Unterricht geliefert. Hat unser Deutschamerikanertum keinen Willen, haben wir an unserem Deutschamerikanertum keinen Rückhalt, so kämpfen wir Lehrer eben für eine verlorene Sache.

Das von der „Deutschen Gesellschaft“ veranstaltete dritte Preisexamen in der deutschen Sprache für Elementarschüler war nicht so gut besucht wie im Vorjahr. Der Hauptgrund für diese Abnahme war wohl der, daß die Schule der Phila. Turngemeinde, die sonst immer die meisten Schüler in diese Prüfungen geschickt hatte, seit Anfang des Schuljahres eingegangen war. Die Examina werden trotzdem weiter geführt werden. Die Vorkehrungen für die vierte Prüfung sind schon getroffen und hoffentlich kann nächstes Jahr die erwünschte Zunahme an Beteiligung berichtet werden.

Nach dem bekannten Grundsatz „Charity begins at home“ hat die Deutsche Gesellschaft dieses Jahr auch einmal an sich selbst gedacht. Mit

einem Kostenaufwand von über \$2000 wurde das Äußere und Innere der Gebäulichkeiten gründlich und zweckmässiger in Stand gesetzt. Neue Leuchtkörper in den Versammlungsräumen wurden angeschafft und die Bibliothek so eingerichtet, daß nun auch Vorträge für einen kleineren Zuhörerkreis dort gehalten werden können. Die Neuerung, die einer Anregung des Unterhaltungs-Ausschusses zu verdanken ist, hat sich schon glänzend bewährt bei Gelegenheit eines Vortrags, den Herr von Lewinski, der neulich ernannte General-Konsul in New York, vor einem Kreise hiesiger Geschäftsleute über die allgemeine Wirtschaftslage in Deutschland vor und nach dem Kriege hielt. Herr von Lewinski verstand es trefflich, seine Zuhörer in verhältnismässig kurzer Zeit besser über die Lage im alten Vaterlande aufzuklären, als alle Zeitungsberichte, die im Verlauf der Jahre zu uns gelangt waren.

Die Feier des „Deutschen Tages“ am 6. Oktober gestaltete sich zu einer imposanten Kundgebung des hiesigen Deutschamerikanertums, die durch die Gegenwart hervorragender deutscher Parlamentarier noch besonderen Glanz bekam. Die deutsche Festrede hielt der bekannte Völkerrechtslehrer und Professor an der Universität Berlin, Dr. Walther Schücking, während die englische von Herrn Frederick Schrader, dem Herausgeber des „Progressive“ übernommen wurde.

In der Sängerwelt herrscht reges Treiben. In Verbindung mit der „*Sesqui-Centennial-Feier*“, deren Eröffnung nun definitiv für dieses Jahr beschlossen ist, wird eine „*Deutsche Woche*“ geplant. Den Höhepunkt der „*Deutschen Woche*“ wird das *Sängertreffen des Nord-östlichen Sängerbundes* bilden, für dessen erfolgreiche Durchführung die Sänger nun rührig an der Arbeit sind.

Schreiber dieser Zeilen darf seinen Bericht nicht schließen, ohne auf eine kleine, aber gut geschulte Sängervereinigung hinzuweisen, die schon seit mehreren Jahren hier besteht. Es ist dies der „*Oratorienschor*“, der sich die Pflege der reichen Schätze religiöser deutscher Musik in besonderer Weise zum Ziel gesetzt hat. Mit der Aufführung von Brahms „*Deutsches Requiem*“ vor zwei Jahren und der diesjährigen Wiedergabe von Mendelssohns „*Paulus*“ hat sich der junge Chor eine hervorragende Stellung im Musikleben Philadelphias erobert. Man

darf von dem „*Oratorienschor*“ in diesem und in kommenden Jahren unzweifelhaft noch Größeres als das bisher Gehörte erwarten.

CARL F. HAUSMANN.

ST. LOUIS, Mo.

Am liebsten hätte ich mit einer Berichterstattung über die *deutschen kulturellen Bestrebungen* in der Stadt des heiligen Ludewig bis zum nächsten Jahre gewartet. Aber die Schriftleitung sagt, es müsse jedes Jahr verzeichnet werden. Als ob ein Jahr ein Zeitabschnitt wäre, in dem sich der Menschen Handeln im Guten oder Bösen wesentlich verändert! Sind doch schon seit dem „*holden*“ Frieden acht Jahren dem Mississippifluß unglaublich viel Wasser in das große Meer geflossen und hat doch nicht all den Schlamm des Hasses fortgespült, der am heiligen Ludwig haftet. Hier verhandelt man durch Anregung des Steuben-Vereins vor der Schulbehörde darüber, ob eine Lehrerin der „Hochschule“ noch heute lehren darf, daß wir in den Krieg gezwungen wurden, weil Deutschland die Bagdad-Eisenbahn baute, weil Deutschland die Meere beherrschten wollte, weil Deutschland autokratisch regiert wurde im Gegensatz zu Japan und Russland, und man staune nicht, weil Deutschland einen „outlet to the sea“ wünschte! Natürlich, was braucht so eine Lehrerin der Historie viel von Geographie zu wissen, und was braucht sie viel von dem zu wissen, was die meisten Belege besagen von der Propaganda der Weltysterie? Daß aber Schüler der „Hochschule“ durch solchen Unterricht sich nicht zur Erlernung der Sprache solcher Barbaren hingezogen fühlen, wen wollte es im Zeitgeist der „flappers“ wunder nehmen? Wenn sie heute in dem von Funk & Wagmanns herausgegebenen Wörterbüchern die Erklärung für „hun“ als „deutscher Soldat“ finden, kann sie da die Hunnensprache besonders anziehen? Auch dieses Kapitel wird wohl einen Platz im Holzapfels Pan-Ideal zu finden haben, eine Untersuchung, die nur zu leicht beweisen wird, daß Jäten so schwierig ist, wie Säen.

Unter diesen Zeichen wirkt die deutsche Samstagsschule. Wir werden finanziell schlecht abschließen, und es ist noch die Frage, ob das Schuljahr nicht gekürzt werden muß. Dabei hat wieder ein in Deutschland Geborener von seinem im Schnapshandel

gemachten Überfluß eine runde Million der hiesigen Universität geschenkt. Und für eine kleine Gabe an den Schulverein ist ein solcher Mann nicht zu haben. Nimmt es da noch wunder, wenn ich nicht gern berichte?

HANS BALLIN.

DEUTSCHLAND

Dresdner Gesellschaft für Neuere Philosophie. Eine sehr wichtige Sitzung erlebte die Gesellschaft am 20. Oktober. Der wohlbekannte Reformer des neusprachlichen Unterrichts, *Geheimrat M. Walter* (Frankfurt a. M.), war zu einem Vortrag gewonnen worden und schöpfte, warmherzig plaudernd von Mensch zu Mensch, aus dem reichen Schatz seiner Erfahrungen im In- und Ausland, eine Fülle von Anregung bietend. Von seinen Forderungen, deren ungemein lebensvolle Fassung in einem nüchternen Bericht nicht einzufangen ist, seien als allgemeinverständlich folgende herausgegriffen: „Größer Wert muß auf das Sprechen gelegt werden. Als Hilfsmittel kommen dazu heute die Phonetik, die Arbeiten über Intonation von Professor *Klinghardt*, denen er einen bedeutsamen Wert zuerkannte, sowie als Neuestes die Radiotechnik zustatten. Die Muttersprache darf nur dann herangezogen werden, wenn man ohne sie nicht auskommt. Das Übersezen ist möglichst einzuschränken, dafür aber die mündliche Verarbeitung des Gelesenen lebhaft zu betreiben. Der wichtigste passive Wortschatz muß in einen aktiven übergeführt werden; alles was in unseren Tagen wert ist, besprochen zu werden, ist dabei heranzuziehen, denn der Wert unseres Sprachunterrichts liegt auch in dem, was er vermittelt. Keine Verdrängung der Gram-

matik wird verlangt, doch soll man die Schüler ihre Gesetze selbst finden lassen. Schriftliche Arbeiten, Aufsätze dürfen nie über die erworbene Fähigkeit des Schülers hinausführen. Der Redner gab dabei zahlreiche Beispiele von Erfolgen der neuen Methode, betonte den Eifer der sächsischen Neusprachler und faßte zum Schluß seine eigene Freude an der Lehrtätigkeit, die bereits mehrfach auf fortreißende Weise zum Ausdruck kam, zusammen in die Forderung an die Lehrer: *Habe Geist, Herz und Humor!*

Am 23. Oktober beging der *Alt-direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. d. Saale, Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Fries*, seinen 80. Geburtstag. In seiner schlesischen Heimat vorgebildet, trat er 1899 in den Schuldienst ein und wurde nach erfolgreicher Lehrtätigkeit von den Gymnasien in Bielefeld und Barmen bereits 1880 mit der Leitung des Gymnasiums in Eutin betraut, und ein Jahr später als Kondirektor der Stiftungen und Rektor der Latina nach Halle berufen. Hier hat er 40 Jahre lang in reichem Segen gewirkt, seit 1892 als Direktor der Gesamtstiftungen, und sich zugleich als pädagogischer Schriftsteller, Professor der Pädagogik und Vorsitzender des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes, sowie durch rege Teilnahme an dem kirchlichen Leben bleibende Verdienste erworben.

Eine amerikanische Stiftung für Deutsche. Der stellvertretende Präsident der John-Hopkins-Universität, Dr. Ames, machte die Mitteilung, daß James Speyer 50,000 Dollars gestiftet habe, um hervorragenden Naturwissenschaftlern aus deutschen Universitätskreisen den Besuch der Hopkins-Universität zu erleichtern.

Bücherschau.

I. Relative Popularity of German Texts in the Class Room.

By Professor Frederick W. C. Lieder, Harvard University.

It will readily be admitted that the problem of selecting the most suitable texts for a class is of great importance. One factor that ought to have great weight is the appeal that a text is likely to make to the student. This factor in the problem cannot, however, be easily determined. Although teachers are undoubtedly able to gain an impression about the appeal of a text to members of the class — from comments made in class by some students and from expressions of opinion by others at the end of the year — it has seemed to me, however, that a more systematic attempt might be made to record the views of all students with regard to the texts that they have read. The results of an attempt to determine the relative popularity of German texts in college classes are set forth in this article.

Before explaining the method that was followed, I should like to comment briefly on those texts that seem to have been used most widely in secondary schools and colleges over a long series of years. On the basis of information obtained from publishers regarding the "best sellers" among German texts, I am of the opinion that certain books have maintained their popularity consistently. This popularity, it should be remembered, may largely represent a preference for the book on the part of teachers. It should also be kept in mind that conditions before and after the year 1914 are different. Certain texts that were widely used before 1914 are now being replaced. It is almost impossible to determine as yet whether a text now popular will hold its place in the future. At present the adoption of a text in one large course — for example, in the elementary course of a large institution — will often put that text temporarily among the leaders.

Taking all these facts into consideration, I conclude that the ten most popular texts over a long series of years, as determined by publishers' sales, are the following:

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1. Immensee | 6. Germelshausen |
| 2. Höher als die Kirche | 7. Die Journalisten |
| 3. Wilhelm Tell | 8. Minna von Barnhelm |
| 4. L'Arrabbiata | 9. Hermann und Dorothea |
| 5. Der Schwiegersohn | 10. Die Jungfrau von Orleans |

Five of these may be regarded as texts for beginners in the study of German, and five as texts for students beyond the elementary stage. Three texts that were among the leaders for years — *Der zerbrochene Krug*, *Der Neffe als Onkel*, and *Das edle Blut* — seem to have been losing popularity in recent years.

In an article entitled "Reading in First and Second Year College German" Dr. Walter Wadeuhl¹ gives a list of the texts that were used in ninety colleges and universities. After each text he indicates the number of institutions at which the text was used. Adthough the article, by its very title, takes no account of secondary schools, and although a book used in a few large institu-

¹Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik, Jahrbuch 1923, pages 20-25.

tions might easily have a larger sale than a book used in many smaller institutions, Dr. Wadepuhl's tables, arranged according to the number of colleges and universities at which the texts were used, confirm in many respects the conclusions at which I have arrived in the above table.

The texts used most frequently and the number of institutions at which they were used during one college year, follow:

1. Immensee -----	49	7. Frau Sorge -----	14
2. Wilhelm Tell -----	39	8. Die Jungfrau von Orleans -----	13
3. Germelshausen -----	21	9. Die Harzreise -----	11
4. Die Journalisten -----	21	10. Hermann und Dorothea -----	10
5. L'Arrabbiata -----	17	11. Der Schiegersohn -----	10
6. Das edle Blut -----	17		

Eight of these eleven books appear in the first list of ten books given above—the list in which the arrangement of books was determined by publishers' sales.

Whereas the tables just given represent mainly the preferences of teachers, the tables given below represent preferences of students in the course. The method of making up the tables was as follows. At the end of the year students were requested to arrange in their order of preference the books that had been read. One point was assigned to a book to which was given first place, two points for second place, three for third, and so on. If a student bracketed two books—for first and second places, for example—each book was given one and a half points. If a student bracketed three books for the first three places, each book was given two points. The total number of points for each book was divided by the number of students to obtain the final quotient. The table of books read in the course was then arranged—the book with the lowest quotient being considered the most popular, the book with the highest quotient the least popular.

General conclusions drawn from these tables are likely to differ. If the reader is interested in a particular book, he can consult the various tables in which the book appears in order to ascertain how the book ranks with other books. The points to be kept in mind are: the size of the class, the nature of the class (whether composed of men, of women, or both), the number of books and the kind of book with which the book in question is competing. Ordinarily, a difference of one full point between two books indicates a distinct preference on the part of students.

The tables are arranged in three groups of books—literary, historical, and scientific. It should be remembered, however, that the line between literary and historical texts cannot be sharply drawn.

The investigation has covered a period of fifteen years. It deals with seventy-four different courses arranged in sixty-six tables (nine summer school courses have been combined in one table), it gives statistics about a hundred and seventeen books, and it registers the opinion of more than sixteen hundred students.

This following index gives the titles of the books that are listed in the tables. In parentheses, after each title, are given the numbers of the tables in which the book appears.

Arnold: Einst im Mai. (1)	Blochmann: Scientific German (ed. Meiss-
Baumbach: Das Habichtsfräulein. (1)	nest: pub. Holt.) (50, 51, 52, 53,
Die Nonna. (8, 30, 31)	56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66)
Der Schiegersohn. (3, 8, 13, 23, 24,	Blüthgen: Das Peterle von Nürnberg.
25, 29)	(7)
Biedermann: Deutsche Bildungszustände (ed. Walz, pub. Holt.) (39)	Burkhard (ed.): German Poems (pub.
	Holt.) (24)

- Chamisso: Peter Schlemihl. (31)
 Cohn: Ueber Bakterien. (50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64.)
 Dillard (ed.): Aus dem deutschen Dichterwald (pub. A. B. Co.) (3, 13, 32)
 Droste-Hülshoff: Die Judenbuche. (30, 41)
 DuBois-Reymond: Wissenschaftliche Vorträge (ed. Gore, pub. Ginn) (54, 55, 57, 58, 59, 62, 64)
 Eichendorff: Aus dem Leben eines Tau- genichts. (24)
 Fiedler (ed.): Oxford Book of German Verse. (21)
 Fontane: Grete Minde. (40)
 Frenssen: Peter Moors Fahrt nach Süd- west. (46, 49)
 Freytag: Aus dem Staate Friedrichs des Grossen. (40, 46)
 Die Journalisten. (3, 4, 12, 14, 19, 23, 32)
 German Poems: Listed under the names of the editors—Burkhard, Dillard, Fiedler, Van der Smissen, White.
 Gerstäcker: Germelshausen. (2, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30)
 Goethe: Clavigo. (9, 15, 16, 18, 20, 21)
 Egmont. (10, 15)
 Hermann und Dorothea. (1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32)
 Iphigenie auf Tauris: (10, 16, 21, 22, 27)
 Italienische Reise (ed. Nichols; pub. Holt.) (17)
 Prosa (ed. Hart; pub; Putnam.) (9, 10, 18, 20, 32)
 Poems. See van der Smissen.
 Vicar of Sesenheim (ed. Nichols, pub. Holt.) (15, 21, 22, 27)
 Werther. (16, 17, 21, 22, 32)
 Grillparzer: Die Ahnfrau. (7, 8, 10, 27, 30)
 Der arme Spielmann. (5)
 Des Meeres und der Liebe Wellen. (4)
 Hauff: Das kalte Herz. (11, 28)
 Lichtenstein. (33, 34, 38, 39, 42, 43)
 Hebbel: Agnes Bernauer. (27, 37, 41, 46, 49)
 Heigel: Politische Hauptströmungen im 19ten Jahrhundert.
 (From the series "Aus Natur- und Geisteswelt.") (47)
 Heine: Das Buch le Grand. (6)
 Die Harzreise. (2, 11, 13, 23, 25, 26, 30, 32)
 Helmholtz: Populäre Vorträge (ed. Shumway; pub. Heath.) (50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66)
 Heyse: L' Arrabbiata. (19, 24, 28, 29)
 Er soll dein Herr sein. (1, 4, 5.)
 Vetter Gabriel. (30)
 Von Hillern: Höher als die Kirche. (13, 19, 23)
 Hoffmann (E. T. A.): Das Fräulein von Scuderi. (33, 34, 36, 43)
 Meister Martin der Käfner. (47, 48)
 Hoffman (Hans): Iwan der Schreckliche. (8)
 Jensen: Die braune Erika. (4)
 Kayser: Die Elektronentheorie. (57, 58, 59, 60, 65, 66)
 Keller: Dietegen. (41)
 Das Fählein der sieben Aufrechten. (4, 5)
 Kleider machen Leute. (22)
 Romeo und Julia auf dem Dorfe. (1, 22, 24, 26, 27)
 Klip: Scientific German Reader. (50, 51, 52, 53, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66)
 Kleist: Michael Kohlhaas. (33)
 Prinz Friedrich von Homburg. (31)
 Körner: Zriny. (8)
 Lassar-Cohn: Die Chemie im täglichen Leben (ed. Brooks; pub. Heath.) (50, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66)
 Launhardt: Am sausenden Webstuhl der Zeit. (From the series "Aus Natur- und Geisteswelt") (50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63)
 Lessing: Emilia Galotti. (9, 10, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 27, 32)
 Minna von Barnhelm. (5, 8, 10, 19, 22, 26, 27)
 Nathan der Weise. (10, 16, 20, 27)
 Lieder and Pettengill: Manual of Military German (pub. Harvard Univ. Press.) (35, 37, 50, 51, 52, 62, 64, 65, 66)
 Liliencron: Umzingelt. (46, 49)
 Lodemann (ed.): Germany and the Germans (pub. Silver, Burdett.) (41)
 Loening and Arndt: Deutsche Wirtschaft (ed. Bole, pub. Holt.) (33, 34, 35, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 49)
 Meyer: Das Amulett. (41, 47, 48)
 Gustav Adolfs Page. (33, 47, 48)
 Jürg Jenatsch. (46, 49)
 Der Schuss von der Kanzel. (8, 24)
 Meyer-Förster: Karl Heinrich. (2, 4, 6, 12, 13, 14, 19, 23, 24, 26, 32)
 Moltke: Die beiden Freunde. (38, 42)
 Moser: Der Bibliothekar. (2, 3, 6, 7, 11, 12, 14, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32)
 Nichols (ed.): Modern German Prose (pub. Holt.) (58)
 Paszkowski: Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens. (53, 55, 56, 62, 63, 65)
 Raabe: Else von der Tanne. (2, 3, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 25, 29, 32, 33, 37, 40, 46, 49)
 Die schwarze Galeere. (26, 30, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 47, 48)
 Richards: Probleme der Chemie. (54, 55, 56, 57, 59, 60, 61)
 Richter: Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. (36)
 Riehl: Burg Neideck. (7, 44, 45)
 Der Fluch der Schönheit. (34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 48)

- Rogge: Der grosse Preussenkönig. (44, 45)
 Rosegger: Das Holzknechthaus. (2, 6, 12, 14, 25, 26)
 Saar: Die Steinklopfer. (1)
 Scheffel: Ekkehard. (36, 37, 40, 44, 45, 47, 48)
 Der Trompeter von Säckingen. (1, 2, 3, 6, 7, 11, 13, 19, 23, 25, 28; 29)
 Schiller: Die Braut von Messina. (16)
 Don Carlos. (9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 27, 32, 37, 38, 42, 48)
 Der dreissigjährige Kriege (ed. Palmer, pub. Holt.) (34, 40, 41, 43)
 Gustav Adolf in Deutschland (ed. Bernhardt, pub. A. B. Co.) (14, 33, 35, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49)
 Die Jungfrau von Orleans. (15, 26)
 Kabale und Liebe. (21)
 Maria Stuart. (24)
 Wilhelm Tell. (3, 10, 13, 20, 23, 27)
 Schoenfeld (ed.): German Historical Prose (pub. Holt.) (34, 39, 43, 44)
 Scholz: German Science Reader. (59)
 Schrader: Friedrich der Grosse. (49)
 Schücking: Die drei Freier. (1, 7)
 Schulze: Grosse Physiker. (From the series "Aus Natur- und Geisteswelt.") (51, 53, 54, 56, 61, 63, 66)
 Schurz. (Carl): Lebenserinnerungen. (ed. Manley; pub. Allyn and Bacon.) (33, 35, 38, 42)
 Seidel: Leberecht Hühnchen. (6, 25, 26)
 Der Lindenbaum. (2, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 19, 23, 24, 25, 28, 29)
 Spielhagen: Das Skelett im Hause. (7, 31)
 Stern: Die Wiedertäufer. (44, 45)
 Stifter: Brigitta. (30)
 Storm: Immensee. (2, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 19, 23, 24, 25, 28, 29)
 Psyche. (2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 49)
 Sudermann: Frau Sorge. (22)
 Der Katzensteg. (10, 47, 48)
 von Sybel: Die Erhebung Europas gegen Napoleon I. (35)
 Tombo (ed.): Deutsche Reden (pub. Heath.) (36, 47, 48)
 van der Smissen (ed.): The Shorter Poems of Goethe and Schiller (pub. Appleton.) (9, 10, 15, 17, 18, 22, 27)
 Wagner: Die Entwicklungslehre. (51, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66)
 Wallentin: Grundzüge der Naturlehre. (ed. Palmer; pub. Heath). (54, 55, 64)
 Walther: Allgemeine Meereskunde (ed. Sterling; pub. Heath). (66)
 White (H. S. ed.): Deutsche Volkslieder (pub. Putman.) (20)
 Wildenbruch: Lachendes Land (three stories, ed. Price, pub. Oxford Press) (4, 5)
 Zschokke: Das Abenteuer der Neujahrsnacht. (31)
 Der zerbrochene Krug. (3, 6, 11, 13, 25, 28, 29, 31)

I

LITERARY COURSES

Table 1. Harvard College. 15 students.

1. Hermann und Dorothea	1.73	5. Romeo und Julia auf dem Dorfe	4.87
2. Trompeter von Säckingen	2.40	6. Das Habichtsfräulein	5.80
3. Einst im Mai	4.23	7. Die Steinklopfer	5.90
4. Er soll dein Herr sein	4.87	8. Die drei Freier	6.20

Note that less than two points separate 3 from 8, and that the gap between 2 and 3 is large. The advantage of the first two books over the other six is unquestionable.

Table 2. Radcliffe College. 13 students.

1. Hermann und Dorothea	2.77	7. Das Holzknechthaus	6.58
2. Immensee	4.42	8. Der Bibliothekar	7.16
3. Else von der Tanne	4.46	9. Karl Heinrich	8.27
4. Trompeter von Säckingen	4.62	10. Der Lindenbaum	8.33
5. Psyche	4.84	11. Harzreise	8.75
6. Germelshausen	6.29		

Note the distinct advantage of 1 over 2 and the unpopularity of Heine's *Harzreise*.

Table 3. Radcliffe College. 14 students.

1. Poems (Dillard)	2.92	8. Der Bibliothekar	7.77
2. Hermann und Dorothea	3.78	9. Der zerbrochene Krug	7.96
3. Trompeter von Säkkingen	3.93	10. Immensee	7.96
4. Wilhelm Tell	5.14	11. Die Journalisten	8.32
5. Psyche	6.11	12. Der Lindenbaum	10.89
6. Else von der Tanne	6.11	13. Der Schwiegersohn	11.11
7. Germelshausen	7.68		

Note the low position of the humorous works by Freytag and by Baum-bach.

Table 4. Radcliffe College. 20 students.

1. Des Meeres und der Liebe Wellen	2.50	5. Das Fähnlein der sieben Auf-rechten	4.65
2. Die Journalisten	3.00	6. Karl Heinrich	5.00
3. Psyche	3.85	7. Er soll dein Herr sein	6.10
4. Die braune Erika	4.45	8. Lachendes Land	6.45

Table 5. Harvard College. 38 students

1. Minna von Barnhelm	2.24	4. Der arme Spielmann	3.92
2. Hermann und Dorothea	2.34	5. Lachendes Land	4.45
3. Das Fähnlein der sieben Auf-rechten	3.23	6. Er soll dein Herr dein	4.82

Only a tenth of one point separates the first two books. Thirteen students gave first place to *Minna*, sixteen to *Hermann*; none gave last place to *Minna*, two gave last place to *Hermann*.

Table 6. Radcliffe College. 4 students.

1. Hermann und Dorothea	1.00	8. Immensee	8.50
2. Trompeter von Säkkingen	2.00	9. Germelshausen	8.50
3. Else von der Tanne	4.50	10. Das Holzknechthaus	8.50
4. Karl Heinrich	5.75	11. Der Lindenbaum	8.75
5. Leberecht Hühnchen	6.25	12. Buch le Grand	10.00
6. Der Bibliothekar	6.66	13. Psyche	10.25
7. Der zerbrochene Krug	8.00		

In this small class there was no difference of opinion about first and second choice. Three books are tied for eighth, ninth, and tenth places.

Table 7. Harvard College. 24 students.

1. Trompeter von Säkkingen	2.29	6. Der Bibliothekar	5.75
2. Die Ahnfrau	3.46	7. Burg Neideck	6.26
3. Psyche	4.33	8. Die drei Freier	6.50
4. Germelshausen	4.35	9. Peterle von Nürnberg	7.00
5. Das Skelett im Hause	4.96		

Table 8. Harvard College. 27 students.

1. Die Ahnfrau	3.20	5. Else von der Tanne	4.28
2. Zriny	3.24	6. Der Schuss von der Kanzel	5.42
3. Minna von Barnhelm	3.54	7. Der Schwiegersohn	5.48
4. Iwan der Schreckliche	3.87	8. Die Nonna	6.42

Only a little more than one point separates 1 from 5; more than one point separates 5 from 6. Körner's *Zriny*—seldom read in classes—is only a shade behind the first book on the list.

Table 9. Harvard College. 47 students.

1. Don Carlos	2.04	4. Goethe's Prosa (Hart)	3.64
2. Emilia Galotti	2.40	5. Clavigo	3.71
3. Poems (van der Smissen)	2.79		

Table 10. Harvard College. 22 students.

1. Hermann und Dorothea	3.31	7. Goethe's Prosa (Hart)	6.86
2. Nathan der Weise	5.00	8. Iphigenie auf Tauris	6.93
3. Wilhelm Tell	5.11	9. Der Katzensteg	6.95
4. Poems (van der Smissen)	5.83	10. Emilia Galotti	7.27
5. Don Carlos	6.09	11. Minna von Barnhelm	7.76
6. Egmont	6.70	12. Die Ahnfrau	8.09

Note the relative positions of the works by Goethe, by Lessing, and by Schiller. Less than one point separates 5 from 9; apparently the class had little preference among these five books. Almost a point and three-quarters separates 1 from 2.

Table 11. Radcliffe College. 15 students.

1. Hermann und Dorothea	2.83	7. Die Harzreise	6.50
2. Else von der Tanne	4.00	8. Der Bibliothekar	6.83
3. Psyche	4.96	9. Der zerbrochene Krug	7.33
4. Germelshausen	5.21	10. Das kalte Herz	8.58
5. Trompeter von Säkkingen	5.62	11. Der Lindenbaum	9.45
6. Immensee	5.67		

Table 12. Radcliffe College. 15 students.

1. Trompeter von Säkkingen	3.33	7. Immensee	6.37
2. Hermaín und Dorothea	3.90	8. Germelshausen	6.79
3. Psyche	4.53	9. Die Journalisten	7.03
4. Der Bibliothekar	4.98	10. Der Lindenbaum	8.06
5. Else von der Tanne	5.61	11. Karl Heinrich	10.80
6. Das Holzknechthaus	5.89		

Note the gap between 9 and 10 and particularly the gap between 10 and 11.

Table 13. Radcliffe College. 13 students.

1. Hermann und Dorothea	3.85	8. Trompeter von Säkkingen	7.35
2. Wilhelm Tell	3.85	9. Germelshausen	7.75
3. Else von der Tanne	4.62	10. Karl Heinrich	9.17
4. Immensee	5.23	11. Der Schwiegersohn	9.58
5. Psyche	5.67	12. Der Lindenbaum	9.94
6. Poems (Dillard)	5.86	13. Höher als die Kirche	9.95
7. Die Harzreise	6.08	14. Der zerbrochene Krug	11.30

In this table the first two books are tied. Three students gave first place to *Hermann*, two to *Tell*; three gave second place to *Hermann*, four to *Tell*.

Table 14. Radcliffe College. 8 students.

1. Hermann und Dorothea	1.69	7. Karl Heinrich	6.33
2. Don Carlos	3.66	8. Psyche	6.54
3. Immensee	4.12	9. Else von der Tanne	6.73
4. Germelshausen	5.12	10. Gustav Adolf in Deutschland	7.58
5. Der Bibliothekar	5.29	11. Das Holzknechthaus	7.83
6. Der Lindenbaum	6.31	12. Die Journalisten	9.57

Note the large gap between 1 and 2, and the very poor position of *Die Journalisten*. Less than half a point separates 6 from 9.

Table 15. Harvard College. 14 students.

1. Jungfrau von Orleans	2.58	5. Poems (van der Smissen)	4.14
2. Egmont	3.04	6. Vicar of Sesenheim (Nichols)	4.43
3. Emilia Galotti	3.62	7. Clavigo	5.73
4. Don Carlos	3.82		

Less than two points separate 1 from 6. The unpopularity of *Clavigo* is evident.

Table 16. Radcliffe College. 27 pupils.

1. Don Carlos	2.84	5. Die Braut von Messina	4.48
2. Iphigenie	3.88	6. Nathan der Weise	4.72
3. Werther	4.04	7. Clavigo	5.80
4. Emilia Galotti	4.42		

Less than two points separate 2 from 6. *Clavigo* is again the least popular text.

Table 17. Harvard College. 52 students.

1. Werther -----	2.24	4. Goethe's Italian Journey (Nichols) -----	3.69
2. Emilia Galotti -----	2.49		
3. Don Carlos -----	2.69	5. Poems (van der Smissen) -----	3.80

Note the distinct gap between 3 and 4.

Table 18. Harvard College. 71 students.

1. Don Carlos -----	2.06	4. Goethe's Prosa (Hart) -----	3.63
2. Emilia Galotti -----	2.67	5. Clavigo -----	3.64
3. Poems (van der Smissen) -----	2.86		

Compare the positions of the first three texts in this and in the preceding table.

Table 19. Radcliffe College. 15 students.

1. Trompeter von Säkkingen -----	2.33	6. Minna von Barnheim -----	6.00
2. Hermann und Dorothea -----	2.53	7. Germelshausen -----	6.12
3. Karl Heinrich -----	3.29	8. L'Arrabbiata -----	6.55
4. Immensee -----	3.91	9. Der Lindenbaum -----	6.77
5. Die Journalisten -----	5.79	10. Höher als die Kirche -----	7.50

Only two-tenths of a point separate 1 from 2, almost two points separate 4 from 5, and less than a point separates 5 from 9.

Table 20. Harvard College. 51 students.

1. Wilhelm Tell -----	2.22	4. Goethe's Prosa (Hart) -----	3.25
2. Nathan der Weise -----	2.75	5. Clavigo -----	3.75
3. Deutsche Volkslieder (White) -----	2.85		

Table 21. Radcliffe College. 33 students.

1. Don Carlos -----	2.73	5. Emilia Galotti -----	4.59
2. Iphigenie -----	2.91	6. Werther -----	4.79
3. Vicar of Sesenheim (Nichols) -----	3.13	7. Kabale und Liebe -----	5.44
4. Oxford Book of German Verse (Fiedler) -----	3.53	8. Clavigo -----	5.66

Note the gap between 4 and 5.

Table 22. Harvard College. 47 students.

1. Frau Sorge -----	4.23	8. Romeo und Julia auf dem Dorfe -----	6.87
2. Hermann und Dorothea -----	4.72	9. Emilia Galotti -----	7.10
3. Werther -----	5.31	10. Minna von Barnheim -----	7.12
4. Vicar of Sesenheim (Nichols) -----	5.62	11. Poems (van der Smissen) -----	8.49
5. Kleider machen Leute -----	6.34	12. Else von der Tanne -----	8.59
6. Iphigenie -----	6.61		
7. Don Carlos -----	6.80		

Frau Sorge was the last assignment of the year — for rapid reading outside of class. *Hermann* had been assigned for outside reading at the middle of the year. The one notable gap in the list comes between 10 and 11. Less than three points separate 1 from 10.

Table 23. Radcliffe College. 5 students.

1. Hermann und Dorothea -----	2.00	8. Der Schwiegersohn -----	6.75
2. Höher als die Kirche -----	2.80	9. Psyche -----	8.00
3. Trompeter von Säkkingen -----	3.20	10. Else von der Tanne -----	8.60
4. Wilhelm Tell -----	4.00	11. Germelshausen -----	9.50
5. Der Bibliothekar -----	5.60	12. Karl Heinrich -----	11.25
6. Immensee -----	6.50	13. Die Harzreise -----	12.20
7. Die Journalisten -----	6.75		

Table 24. Harvard College. 28 students.

1. Hermann und Dorothea	3.60	7. Immensee	6.07
2. Poems (Burkhard)	3.93	8. Karl Heinrich	6.50
3. Aus dem Leben eines Taugenichts'	5.11	9. L'Arrabbiata	6.63
4. Der Bibliothekar	5.53	10. Germelshausen	6.63
5. Maria Stuart	5.67	11. Der Schuss von der Kanzel	7.93
6. Romeo und Julia auf dem Dorfe	5.67	12. Der Schwiegersohn	8.05

The large gap between 2 and 3 and the comparatively small gap between 3 and 10 are of interest.

Table 25. Radcliffe College. 12 students.

1. Hermann und Dorothea	2.73	8. Leberecht Hühnchen	7.80
2. Trompeter von Säckingen	2.91	9. Das Holzknechthaus	7.90
3. Der Bibliothekar	3.37	10. Else von der Tanne	8.00
4. Der Schwiegersohn	6.30	11. Germelshausen	8.70
5. Der zerbrochene Krug	6.73	12. Immensee	9.00
6. Psyche	7.27	13. Der Lindenbaum	10.33
7. Die Harzreise	7.40		

Note the wide gap between 3 and 4—almost three points.

Table 26. Harvard College. 26 students.

1. Jungfrau von Orleans	3.84	8. Minna von Barnhelm	6.62
2. Hermann und Dorothea	4.27	9. Romeo und Julia auf dem Dorfe	7.22
3. Der Bibliothekar	4.29	10. Psyche	7.22
4. Karl Heinrich	4.92	11. Das Holzknechthaus	9.13
5. Die schwarze Galeere	5.35	12. Leberecht Hühnchen	9.75
6. Die Harzreise	5.50		
7. Germelshausen	6.37		

First place was given to *Hermann* by seven students, to *Bibliothekar* by six, to *Jungfrau* by three; three students gave eleventh place to *Hermann*, two to *Bibliothekar*, and three gave tenth place to *Jungfrau*.

Table 27. Harvard College. 21 students.

1. Hermann und Dorothea	4.65	8. Vicar of Seesenheim (Nichols)	7.08
2. Wilhelm Tell	4.80	9. Romeo und Julia auf dem Dorfe	7.36
3. Don Carlos	5.36	10. Agnes Bernauer	7.37
4. Nathan der Weise	5.62	11. Die Ahnfrau	7.71
5. Iphigenie	5.68	12. Minna von Barnhelm	7.87
6. Poems (Van der Smissen)	5.71		
7. Emilia Galotti	6.82		

There is one notable gap—between 6 and 7.

Table 28. Radcliffe College. 33 students.

1. Hermann und Dorothea	2.52	6. Germelshausen	5.47
2. Trompeter von Säckingen	3.94	7. L'Arrabbiata	5.70
3. Psyche	4.24	8. Der Lindenbaum	7.00
4. Der Bibliothekar	5.06	9. Das kalte Herz	7.56
5. Immensee	5.14	10. Der zerbrochene Krug	7.69

Almost a point and a half separates 1 from 2, less than two points separate 2 from 7, and more than a point separates 7 from 8.

Table 29. Radcliffe College. 45 students.

1. Hermann und Dorothea	2.60	7. L'Arrabbiata	6.21
2. Trompeter von Säckingen	4.06	8. Germelshausen	6.23
3. Immensee	4.33	9. Der zerbrochene Krug	7.83
4. Else von der Tanne	4.53	10. Der Schwiegersohn	8.46
5. Der Bibliothekar	5.73	11. Der Lindenbaum	8.88
6. Psyche	5.86		

Note the large gap between 1 and 2, the comparatively small gap between 2 and 8, and the large gap between 8 and 9.

Table 30. Harvard College. 22 students.

1. Hermann und Dorothea	1.86	7. Brigitta	6.27
2. Die Harzreise	4.27	8. Die schwarze Galeere	6.75
3. Die Ahnfrau	4.45	9. Vetter Gabriel	7.31
4. Der Bibliothekar	5.24	10. Germelshausen	7.90
5. Die Judenbuche	5.70	11. Die Nonna	8.45
6. Psyche	5.95		

The very large gap between 1 and 2, the small gap between 2 and 7, and the position of Baumbach's story at the bottom of the list are of interest.

Table 31. Harvard College. 29 students.

1. Hermann und Dorothea	2.96	6. Das Abenteuer der Neujahrsnacht	4.89
2. Das Skelett im Hause	3.28	7. Die Nonna	5.29
3. Psyche	4.00	8. Peter Schlemihl	6.57
4. Der Bibliothekar	4.11		
5. Prinz Friedrich von Homburg	4.65		

About two points separate 2 from 7. The position of Kleist's drama in the lower half of the list is of interest.

Table 32. Harvard Summer School. 63 students.

(In the following table the statistics of nine Summer School classes — to which both women and men are admitted — have been combined. This method seemed justifiable since the same number of books — four — was read in each of the classes. The number of times that a book was read is indicated in parentheses after the title of the book).

1. Hermann und Dorothea (9)	1.86	7. Die Journalisten	(1) 2.50
2. Else von der Tanne (2)	2.01	8. Karl Heinrich	(2) 2.57
3. Werther (2)	2.19	9. Psyche	(2) 2.98
4. Emilia Galotti (2)	2.38	10. Der Bibliothekar	(6) 3.08
5. Goethe's Prosa (Hart) (1)	2.43	11. Die Harzreise	(3) 3.08
6. Don Carlos (4)	2.49	12. Poems (Dillard)	(2) 3.71

It would be unwise to attach too much importance to the relative standing in this table, since the books with which any particular book was competing differed somewhat from year to year. The significant fact is that *Hermann und Dorothea*, which was read in every class, maintained its position at the top of the list.

II

HISTORICAL COURSES

Table 33. Harvard College. 9 students.

1. Carl Schurz	2.00	6. Gustav Adolfs Page	5.33
2. Lichtenstein	3.13	7. Michael Kohlhaas	5.44
3. Else von der Tanne	3.22	8. Gustav Adolf in Deutschland (Bernhardt)	6.44
4. Deutsche Wirtschaft (Bole)	4.77		
5. Fräulein von Scuderi	4.77		

There are three distinct gaps — between 1 and 2, between 3 and 4, and between 7 and 8. The low position of Kleist's novel is of interest.

Table 34. Harvard College. 24 students.

1. Lichtenstein	1.96	5. Fräulein von Scuderi	4.96
2. Die schwarze Galeere	2.58	6. Deutsche Wirtschaft (Bole)	5.38
3. Psyche	4.13	7. Der Fluch der Schönheit	5.79
4. Der dreissigjährige Krieg (Palmér)	4.38	8. German Historical Prose (Schonfeld)	6.58

The gap between 2 and 3 is of interest.

Table 35. Harvard College. 13 students.

1. Carl Schurz	1.39	5. Deutsche Wirtschaft (Bole)	4.77
2. Psyche	4.15	6. Die Erhebung Europas gegen	
3. Der Fluch der Schönheit	4.31	Napoleon I	5.23
4. Gustav Adolf in Deutschland (Bernhardt)	4.69	7. Manual of Military German	5.69

The popularity of the first book on the list is without question.

Table 36. Harvard College. 6 students.

1. Ekkehard	1.50	4. Fluch der Schönheit	4.00
2. Richter's Quellenbuch	3.50	5. Fräulein von Scuderi	4.00
3. Deutsche Reden (Tombo)	3.50	6. Die schwarze Galeere	5.00

Three members of the class gave *Ekkehard* first place, the other three gave it second place.

Table 37. Harvard College. 9 students.

1. Die schwarze Galeere	2.00	4. Ekkehard	3.88
2. Don Carlos	2.88	5. Manual of Military German	4.13
3. Else von der Tanne	3.11	6. Agnes' Bernauer	4.77

Table 38. Harvard College. 28 students.

1. Carl Schurz	1.75	5. Die schwarze Galeere	4.21
2. Lichtenstein	3.75	6. Die beiden Freunde	5.54
3. Don Carlos	3.98	7. Fluch der Schönheit	6.35
4. Gustav Adolf in Deutschland	4.07	8. Psyche	6.61

Again there is no doubt about the popularity of Carl Schurz's *Lebenserinnerungen*.

Table 39. Harvard College. 26 students.

1. Lichtenstein	2.27	5. Biedermann's Bildungszustände (Walz)	4.23
2. Gustav Adolf in Deutschland	2.62	6. German Historical Prose (Schoenfeld)	4.88
3. Deutsche Wirtschaft	3.15		
4. Fluch der Schönheit	3.85		

Table 40. Harvard College. 28 students.

1. Ekkehard	2.00	4. Grete Minde	3.25
2. Der dreissigjährige Krieg (Palmér)	2.96	5. Aus dem Staate Friedrichs des Grossen	3.87
3. Else von der Tanne	3.21		

Table 41. Harvard College. 21 students.

1. Agnes Bernauer	2.24	5. Dietegen	4.00
2. Das Amulett	3.20	6. Deutsche Wirtschaft (Bole)	4.20
3. Der dreissigjährige Krieg (Palmér)	3.67	7. Germany and the Germans (Loedemann)	6.50
4. Die Judenbuche	3.75		

Only one point separates 2 from 6. The unpopularity of the last book is unquestioned.

Table 42. Harvard College. 24 students.

1. Carl Schurz	1.98	5. Gustav Adolf in Deutschland	4.80
2. Die schwarze Galeere	3.02	6. Psyche	5.43
3. Lichtenstein	3.61	7. Die beiden Freunde	5.72
4. Don Carlos	3.62	8. Fluch der Schönheit	6.67

Table 43. Harvard College. 26 students.

1. Lichtenstein	2.54	6. Deutsche Wirtschaft	4.96
2. Die schwarze Galeere	3.23	7. Psyche	5.08
3. Fräulein von Scuderi	3.88	8. German Historical Prose (Schoenfeld)	6.62
4. Der dreissigjährige Krieg	4.69		
5. Fluch der Schönheit	4.85		

Table 44.

Harvard College. 11 students.

1. Ekkehard	1.60	6. German Historical Prose Schoen-
2. Gustav Adolf in Deutschland	3.23	feld) ----- 5.23
3. Die Wiedertäufer	4.13	7. Psyche ----- 6.59
4. Deutsche Wirtschaft	4.23	8. Burg Neideck ----- 6.77
5. Der grosse Preussenkönig	4.44	

More than a point and a half separates 1 from 2; only two points separate 2 from 6.

Table 45.

Harvard College.

8 students.

1. Ekkehard	2.37	5. Psyche ----- 4.75
2. Die Wiedertäufer	2.63	6. Burg Neideck ----- 5.00
3. Der grosse Preussenkönig	3.75	7. Deutsche Wirtschaft ----- 5.37
4. Gustav Adolf in Deutschland	4.13	

Table 46.

Harvard College.

24 students.

1. Agnes Bernauer	3.75	6. Deutsche Wirtschaft ----- 4.67
2. Jürg Jenatsch	3.92	7. Gustav Adolf in Deutschland ----- 5.17
3. Peter Moors Fahrt nach Süd-		8. Aus dem Staate Friedrichs des
west	4.17	Grossen ----- 6.88
4. Else von der Tanne	4.21	9. Umzingelt ----- 7.96
5. Psyche	4.67	

Note the small gap between 1 and 7.

Table 47.

Harvard College

6 students.

1. Meister Martin der Käfner	3.00	6. Gustav Adolf in Deutschland ----- 5.60
2. Die schwarze Galeere	3.20	7. Heigel: Politische Hauptströ-
3. Ekkehard	4.00	mungen ----- 6.00
4. Gustav Adolfs Page	5.00	8. Der Katzensteg ----- 6.33
5. Das Amulett	5.40	9. Deutsche Reden (Tombo) ----- 7.00

Table 48.

Radcliffe College.

4 students.

1. Ekkehard	1.25	6. Das Amulett ----- 6.00
2. Don Carlos	1.75	7. Der Katzensteg ----- 7.00
3. Die schwarze Galeere	4.67	8. Deutsche Reden (Tombo) ----- 7.25
4. Meister Martin der Käfner	4.75	9. Gustav Adolf in Deutschland ----- 7.33
5. Gustav Adolfs Page	4.75	10. Fluch der Schönheit ----- 9.33

Table 49.

Harvard College.

41 students.

1. Agnes Bernauer	3.79	5. Deutsche Wirtschaft ----- 4.63
2. Peter Moors Fahrt nach Süd-		6. Psyche ----- 4.66
west	3.85	7. Gustav Adolf in Deutschland ----- 5.13
3. Else von der Tanne	3.89	8. Schrader: Friedrich der Grosse ----- 6.78
4. Jürg Jenatsch	3.94	9. Umzingelt ----- 7.60

Less than two-tenths of a point separates 1 from 4.

III

SCIENTIFIC COURSES

(In the following tables the names of the authors, rather than the titles of the works and collections, are given. The exact titles and the names of the editors can be readily found in the index).

Table 50.

Harvard College.

14 pupils.

1. Kip	2.43	5. Lieder and Pettengill ----- 4.36
2. Helmholtz	3.07	6. Blochmann ----- 5.00
3. Cohn	3.93	7. Launhardt ----- 5.07
4. Lassar-Cohn	4.14	

Table 51.

Harvard College.

13 students.

1. Kip	3.12	5. Schulze	4.33
2. Lassar-Cohn	3.88	6. Helmholz	4.42
3. Lieder and Pettengill	3.92	7. Wagner	4.61
4. Launhardt	4.04	8. Blochmann	7.38

Only a point and a half separates 1 from 7.

Table 52.

Harvard College.

15 students.

1. Kip	1.57	5. Helmholz	4.63
2. Lieder and Pettengill	3.07	6. Launhardt	5.07
3. Cohn	3.40	7. Blochmann	5.77
4. Lassar-Cohn	4.50		

Note the wide gap between 1 and 2; only two points separate 2 from 6.

Table 53.

Radcliffe College.

6 students.

1. Kip	2.83	5. Wagner	4.67
2. Paszkowski	3.33	6. Schulze	4.83
3. Launhardt	3.33	7. Blochmann	5.40
4. Helmholz	3.33		

Table 54.

Harvard College.

39 students.

1. Helmholz	3.32	5. Wallentin	4.56
2. Launhardt	3.56	6. Richards	4.84
3. Cohn	3.64	7. DuBois-Reymond	5.38
4. Schulze	4.55		

This list is remarkably well balanced. A little more than two points separate the first book from the last in spite of the fact that there is a rather large gap between 3 and 4.

Table 55.

Harvard College.

38 students.

1. Helmholz	2.08	5. DuBois-Reymond	4.17
2. Cohn	3.83	6. Wallentin	4.56
3. Launhardt	3.94	7. Richards	4.62
4. Paszkowski	4.03		

Note the large gap between 1 and 2. Less than a point separates 2 from 7.

Table 56.

Harvard College.

51 students.

1. Helmholz	2.75	5. Richards	4.23
2. Blochmann	3.37	6. Schulze	4.32
3. Cohn	3.54	7. Paszkowski	4.70
4. Launhardt	3.81		

Again, less than two points separate the first book from the last.

Table 57.

Harvard College.

13 students.

1. Lassar-Cohn	3.43	6. Richards	5.29
2. Launhardt	4.44	7. Wagner	5.42
3. Helmholz	4.55	8. Blochmann	5.47
4. Cohn	4.87	9. DuBois-Reymond	5.98
5. Kayser	5.09		

More than a point separates 1 from 2; about a point and a half separates 2 from 9.

Table 58.

Harvard College.

35 students.

1. Helmholz	4.03	6. Kayser	5.99
2. Lassar-Cohn	4.17	7. Blochmann	6.67
3. Cohn	4.18	8. Launhardt	6.69
4. Kip	4.24	9. Nichols	7.05
5. Wagner	5.41	10. DuBois-Reymond	7.08

Note that only a fifth of a point separates 1 from 4.

Table 59.

Harvard College.

30 students.

1. Helmholtz	3.78	6. Cohn	5.52
2. DuBois-Reymond	3.93	7. Wagner	5.60
3. Kip	4.30	8. Richards	6.37
4. Lassar-Cohn	5.00	9. Kayser	6.92
5. Scholz	5.10	10. Blochmann	8.04

About half a point separates 1 from 3; only three-fifths of a point separates 4 from 7.

Table 60.

Harvard College.

41 students.

1. Lassar-Cohn	3.49	6. Kayser	5.23
2. Helmholtz	4.23	7. Blochmann	5.53
3. Launhardt	4.43	8. Wagner	5.70
4. Cohn	4.97	9. DuBois-Reymond	5.83
5. Richards	5.05		

Table 61.

Harvard College.

48 students.

1. Kip	3.02	6. Kayser	5.70
2. Lassar-Cohn	3.74	7. Cohn	5.95
3. Helmholtz	3.76	8. Blochmann	6.41
4. Launhardt	5.53	9. Richards	6.68
5. Wagner	5.68	10. Schulze	6.73

Table 62.

Radcliffe College.

4 students.

1. Kip	3.00	7. Lieder and Pettengill	6.50
2. Lassar-Cohn	3.75	8. Helmholtz	7.75
3. Paszkowski	4.00	9. Cohn	7.75
4. Blochmann	4.25	10. Schulze	7.75
5. Launhardt	5.75	11. Wagner	9.75
6. DuBois-Reymond	5.75		

Note the gaps between 4 and 5, between 7 and 8, and between 10 and 11. Since the class was very small, the results cannot be taken too seriously.

Table 63.

Radcliffe College.

6 students.

1. Helmholtz	2.00	5. Kip	4.67
2. Lassar-Cohn	2.50	6. Wagner	4.67
3. Schulze	4.00	7. Launhardt	5.33
4. Paszkowski	4.50	8. Blochmann	5.67

Table 64.

Harvard College.

21 students.

1. Kip	2.62	4. Cohn	3.71
2. Lieder and Pettengill	2.81	5. DuBois-Reymond	4.05
3. Helmholtz	3.14	6. Wallentin	4.25

Table 65.

Harvard College.

22 students.

1. Kip	3.09	5. Paszkowski	4.77
2. Lieder and Pettengill	3.61	6. Kayser	4.84
3. Helmholtz	4.07	7. Blochmann	5.16
4. Lassar-Cohn	4.36	8. Wagner	5.83

Note that about three-quarters of a point separates 3 from 6.

Table 66.

Harvard College.

28 students.

1. Walther	3.85	6. Schulze	4.63
2. Kip	3.94	7. Wagner	5.96
3. Lassar-Cohn	4.07	8. Kayser	6.46
4. Helmholtz	4.29	9. Blochmann	6.48
5. Lieder and Pettengill	4.37		

Less than a point separates 1 from 6; more than a point separates 6 from 7. The position of Walther's *Allgemeine Meereskunde* is of interest. It was used because in this particular year books printed in Germany arrive very late. Even though published many years ago, it appealed to students sufficiently to win first place in the list.

CONCLUSIONS.

I shall venture to draw only a few general conclusions.

1. Comedies and humorous stories — although apparently favorites among teachers — have, in general not been popular with students. This applies to *Die Harzreise*, *Die Journalisten*, *Minna von Barnhelm*, *Der Schwiegersohn*, *Die Nonna*, *Der zerbrochene Krug*, and *Leberecht Hühnchen*. The one notable exception is *Der Trompeter von Säkkingen* (is its popularity due to the "Kater Hiddigeigel"?), which appears in thirteen tables, and gained one of the first three places ten times.

2. In every one of the literary courses an edition of poems was used. At the end of the year, however, students found difficulty in ranking the book of poems among other books, because different poems had made different impressions. Usually, students omitted the volume of poems from the list. In a few cases, where a sufficient number of students assigned a place to the poems, the rank gained by the poems was ordinarily fairly high.

3. The book that made the most remarkable showing was *Hermann und Dorothea*. It appears in twenty-two tables; it won first place fifteen times, was tied for first place once (by *Wilhelm Tell*), and won second place six times (it was beaten twice by *Der Trompeter von Säkkingen*, once by *Die Jungfrau von Orleans*, once by *Frau Sorge*, once by Dillard's edition of German poems, and once — oddly enough — by *Minna von Barnhelm*). Whether read in large or in small sections, in sections composed of men or women or both, whether read in class or assigned for reading outside of class, no matter with how many books or what kind of book it competed — it never fell below second place.

4. Although statistics regarding *Die Jungfrau von Orleans* are meagre (it appears in only two tables), nevertheless one is led to infer that its popularity is unquestionable. In both tables it won first place; moreover, it competed with numerous other popular books, including *Hermann und Dorothea*.

5. The works of the three great authors of the Classical Period can be arranged, according to their popularity among students, approximately as follows:

Lessing: 1. *Nathan der Weise*; 2. *Emilia Galotti*; 3. *Minna von Barnhelm*.

Goethe: 1. *Herman und Dorothea*; 2. *Werther*; 3. *Egmont*; 4. *Iphigenie*; 5. *Prose Selections* (Sesenheim episode, selections from the Italian Journey); 6. *Clavigo*.

Schiller: 1. *Die Jungfrau von Orleans*; 2. *Wilhelm Tell*; 3. *Don Carlos*; 4. Selections from the Thirty Years' War; 5. *Die Braut von Messina*; 6. *Maria Stuart*; 7. *Kabale und Liebe*. (The statistics with regard to the last three texts are not sufficient to warrant definite conclusions).

6. Of the texts widely used in first and second year classes — *Immensee*, *Höher als die Kirche*, *L'Arrabbiata*, *Der Schwiegersohn*, and *Germelshausen* — the first is undoubtedly the most popular. None of these, however, made a particularly good showing in competition with texts that are not widely used in secondary schools — *Die schwarze Galeere*, *Else von der Tanne*, *Aus dem Leben eines Taugenichts*, *Psyche*, and others.

7. Occasionally a text was used in a literary course before an edition for English-speaking students had been published. This was the case with *Wer-*

ther, *Don Carlos*, *Psyche*, *Die schwarze Galeere*, and *Clavigo*. Editions of the first four of these texts have since been published, and, if popularity among students is a criterion, seem to be warranted. An edition of *Clavigo*, on the other hand,—which was used six times and won last place each time—would hardly be of advantage.

8. Among the texts used in historical courses the most popular were undoubtedly the *Lebenserinnerungen* by Carl Schurz, *Lichtenstein*, *Ekkehard*, and *Die schwarze Galeere*. Carl Schurz was used four times, and won first place each time. Mention should also be made of *Agnes Bernauer*, which was used five times in literary and historical courses, and won first place three times.

9. Three of the texts used in scientific courses stand out above all the rest—Kip, Helmholtz, and Lassar-Cohn. In the second group—but considerably below the first—are Paszkowski, Cohn, Lieder and Pettengill, and Launhardt. In the third group—again considerably below the second—may be put Wallentin, Schulze, Richards, Kayser, Du Bois-Reymond, Wagner, and Blochmann.

10. Co-ordinating these results with the facts presented in the table at the beginning of this article (in which are listed the ten books that seem to have been most popular among teachers over a long series of years), I draw the following conclusions: that three of the texts—*Wilhelm Tell*, *Hermann und Dorothea*, and *Die Jungfrau von Orleans*—have maintained their popularity with students; that three of the texts—*Der Schwiegersohn*, *Die Journalisten*, and *Minna von Barnhelm*—have failed to prove their popularity with students; that the other four texts—*Immensee*, *Höher als die Kirche*, *L'Arrabbiata*, and *Germelshausen*,—when competing with other texts of similar degree of difficulty, have not proved to be unquestionably popular.

This investigation, to be sure, has dealt only with German texts used in college classes. A more complete survey, covering all the modern foreign languages taught in preparatory schools, might be of advantage to teachers and students.

II. Bücherbesprechungen.

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT.

Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze von Peter Petersen, 318 Seiten. Weimar, Herman Böhlaus Nachfolger, 1925. Brosch. 10 Mark, in Ganzleinen geb. 12 Mark.

Der Verfasser zeigt, daß mit äußerer Schulreform nichts erreicht wird, wenn nicht die innere Reform die äußere begleitet; ja, daß es vor allem auf die innere Reform ankommt. *Reform*, nicht Revolution. Die Revolution will die geschichtliche Entwicklung gewaltsam unterbrechen, und das Alte durch ein absolut Neues ersetzen. Reform ist auch nicht Renaissance; denn diese ist die Erneuerung eines alten Ideals in Zeiten,

denen es versagt ist, ganz aus eigener Kraft, aus sich selbst, ein Neues zu schaffen. Reform ist organisches Neubilden. Daher erklärt der Verfasser „die Idee der Schulreform aus den tiefempfundenen Bedürfnissen geboren, die sich mit voller Konsequenz aus der Entwicklung des deutschen Volkes in den letzten Jahrzehnten einstellen müsten, die innerlich, organisch mit dem wirtschaftlichen, sozialen und völkischen Aufstieg des Volkes verbunden sind“.

Die Aufsätze und Reden sind in dem Jahrzehnt von 1913 bis 1924 erschienen und gehalten worden. Daher sind Fragen wie der Aufstieg der Begabten, pädagogische Professuren an den deutschen Hochschulen, die Arbeits- und die Gemeinschaftsschule mit unter den behandelten Fragen.

Die innere Schulreform berücksichtigt, was die neue Psychologie und Jugendkunde an Erkenntnis hervorgebracht haben, und sie sucht besonders die Lösung der Probleme der staatsbürgerlichen, sittlichen und religiösen Erziehung. Wer sich mit den Fragen der neuen Ideen, welche die Förderung der deutschen Jugend- und Volksbildung im Auge haben, bekannt machen will, der findet in dem Buche Petersens reichliches Material.

J. EISELMEIER.

Begriff der Arbeitsschule von Georg Kerschensteiner. Sechste, erweiterte Auflage. 17. bis 20. Tausend. Mit 5 Tafeln und 6 Figuren im Text. B. G. Teubner, Leipzig, 1925. M 5.60.

In seiner Vorbemerkung zur ersten Auflage dieses Werkchens schreibt der Verfasser, daß, als er am 12. Januar 1908 zur Feier des 162. Geburtstages Pestalozzis die Festrede über das Thema: „Die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis“ hielt, er dieselbe eine *Arbeitsschule* nannte. Seitdem hat sich dieser Ausdruck in der pädagogischen Welt eingebürgert, und er umschließt alles das, was die moderne Schule von der alten Lernschule unterscheidet. Freilich ist unter seiner Flagge auch manches in die Schule getragen worden, was mit dem wahren Begriff der Arbeitsschule wenig oder gar nichts zu tun hat.

War es Georg Kerschensteiner, der den Begriff der Arbeitsschule begründete, so ist es wohl selbstverständlich, daß wir von ihm, dem großen Schulmann, auch die klarste Darlegung des Begriffes erhalten werden. In der Tat zeichnet sich das vorliegende Werk durch seine Klarheit aus. Wir ersehen aber auch aus seinen Ausführungen, wie wohl begründet der Begriff der Arbeitsschule in den Grundsätzen der Pädagogik ist, ja wie die Arbeitsschule selbst das Ideal aller erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers von jeher gewesen ist.

Die Überschriften der Kapitel des Buches seien hier angegeben, um dem Leser eine Idee von dem, was dieses selbst bietet, zu geben. I. Der Staatszweck und die Aufgabe der öffentlichen Schule. II. Die Berufsbildung als erste Aufgabe. III. Der pädagogische Begriff der Arbeit. IV. Die zweite und dritte Aufgabe der öffentlichen Schule. V. Die Methoden der Arbeitsschule. VI. Der fachliche Arbeitsunterricht und der technische

Lehrer. VII. Zusammenfassung und Schlußbetrachtung. Dazu kommt noch ein Anhang: Ein Organisationsbeispiel für städtische Volksschulklassen. Der gesamte Stoff ist auf nur 252 Seiten Oktavformat behandelt, aber in einer so präzisen und fessenden Form, daß man das Buch ungern beiseite legt, bevor man es beendet hat.

Wenn doch die Schulen bei der Aufnahme der Arbeitsschulidee bei Kerschensteiner geblieben wären! Leider ist aber dieselbe in der praktischen Ausführung mitunter so entstellt worden — und das bezieht sich auch auf die amerikanische Schule —, daß sie kaum wiederzuerkennen ist. Wir können daher nur jedem ernsten Schulmannen raten, sich mit dem Inhalt von Kerschensteiners Werk eingehend vertraut zu machen.

Pädagogische Charakterköpfe. Eine Beleuchtung der Pädagogik im zwanzigsten Jahrhundert von Lic. Dr. Kurt Kesseler. Vierte Auflage. Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M., 1925.

Wir leben mitten in dem Werdeprozeß einer neuen Zeit. Wir fühlen ihren Wellenschlag und warten auf die Klärung, die ja doch einmal eintreten müssen. Der Schule sind neue Aufgaben gestellt; denn wenn irgend ein Faktor, so ist es sie, die bestimmd und führend in dieses Werden eingreifen muß. Und in der Tat fehlt es nicht an Männern, die aus dem Verständnis heraus für das, was not tut, rüstig weiterarbeiten, um ein Geschlecht heranzuziehen, das seinen Platz in dem Neuen, was wird, behaupten kann.

Das vorliegende Werk greift die hervorragendsten Männer der deutschen Schule heraus, die dazu berufen sind, in der Geschichte der neuen Pädagogik eine Rolle zu spielen. Das Buch ist keine Geschichte der Pädagogik im landläufigen Sinne des Wortes. Dem Verfasser liegt vor allen Dingen daran, wie er selbst sagt, „aus der Fülle pädagogischer Persönlichkeiten eine Reihe von kennzeichnenden Gestalten herauszunehmen und an ihnen die entscheidenden pädagogischen Probleme der Gegenwart zu beleuchten“. Beginnend mit Rein, führt er an unserem geistigen Auge siebzehn der hervorragendsten Schulmänner vorüber. Wir finden unter ihnen Männer wie Rein, Gurlitt, Wyneken, Natorp, Kerschen-

steiner, Förster, Paulsen, Gaudig, um nur einige zu nennen, deren Wirken auch bei uns seinen Einfluß ausgeübt hat. Jede Darstellung der ausgewählten Pädagogen schließt mit einer kritischen Würdigung. Am Schlusse des Werkes versucht der Verfasser eine zusammenfassende philosophische Grundlage für die Gesamtarbeit dieser Männer zu geben, eine Arbeit, die auf den Weg des deutschen Idealismus führt. „Nur er vermag.“ damit schließt der Verfasser sein Geleitwort, „dem Neuaufbau der deutschen Geisteskultur die nötigen Imponderabilien zu geben, nur er vermag der Pädagogik beides zu gewährleisten, eine Verankerung in den ewigen Menschheitsidealen und eine Gründung auf die Werte der deutschen Kultur.“

Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts. Von Dr. Adolf Krüper, Oberstudiendirektor in Hagen i. W. Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1925.

„Arbeitsunterricht“ ist das Schlagwort, dem wir in der pädagogischen Literatur Deutschlands seit ungefähr den letzten zwei Jahrzehnten immer wieder begegnen. Die Idee des Arbeitsunterrichtes wurde zunächst von Kerschensteiner in München angeregt, ohne daß man ihn so recht verstand. Man dachte sich unter dem Arbeitsunterricht die Verwertung des in der Schule Gelernten in der gewerblichen oder wenigstens manuellen Tätigkeit. Daß sich die Schulmänner der höheren Schulen, und gerade die, die am meisten Einsicht besaßen, gegen den Arbeitsunterricht in dieser Form wandten, ist leicht zu verstehen. Die Ablehnung bestand so lange, bis es klar wurde, daß „richtig verstandener Arbeitsunterricht auf eine Steigerung der geistigen Tätigkeit des Schülers abzielt“, und daß „neben dem nie aus den Augen zu verlierenden Ziel der Wissensübermittlung besser als bisher auch jenes andere erreicht werde: die Weckung und Stärkung aller im Jugendlichen ruhenden Kräfte und Fähigkeiten und die Einführung in Arbeitsweisen.“ Der Arbeitsunterricht besteht jetzt in einer „Unterrichtsform mit möglichst gesteigerter innerer und äußerer Selbsttätigkeit eines jeden Schülers“.

Die obigen in Anführungszeichen wiedergegebenen Leitsätze sind der Einleitung entnommen, die Fr. A.

Jungbluth, der Herausgeber der Serie, die den Titel Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen führt, und von welcher die vorliegende Broschüre das 7. Heft ist, den Ausführungen vorausschickt.

Die Ausführungen selbst sind für die Arbeit des Lehrers im Schulzimmer von großem Werte und sollten von jedem fremdsprachlichen Lehrer gelesen werden. Ich bin überzeugt, daß sie für die Belebung der Unterrichtsarbeit und damit für den Erfolg derselben von Nutzen sein würden. Nach einer kurzen Einleitung, der der Verfasser den Titel „Grundsätzliches“ gibt, behandelt er in sechs Abschnitten die folgenden Punkte: 1. Der Anfangsunterricht, 2. Die Pflege der Grammatik, 3. Aneignung und Pflege des Wortschatzes, 4. Die schriftlichen Arbeiten, 5. Die Lektüre, und 6. Der neusprachliche Lehrer. Die gesamte Broschüre umfaßt nur 76 Seiten. Der Verfasser aber hat es verstanden in markanter Weise die angegebenen Punkte zu bearbeiten und dabei das Wesentliche der Schularbeit zu betonen. Daß der Verfasser ganz und gar auf dem Boden der direkten Methode steht, ist wohl selbstverständlich. Er hat mit seinem Werkchen einen wertvollen Beitrag zur Praxis dieser Methode geliefert.

Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre von Oberstudiendirektor Dr. Ernst Otto, Honorarprofessor an der Universität Marburg a. L. Zweite und dritte durchgesehene und ergänzte Auflage. Velhagen & Klasing, Bielefeld und Leipzig, 1925.

Während hierzulande der Unterricht in den modernen Fremdsprachen als erzieherischer Faktor unserer Jugend ins Hintertreffen gedrängt ist, ist demselben augenscheinlich gerade durch den Krieg in der deutschen Schule ein neuer Anstoß verliehen worden. Das beweisen zunächst die mannigfaltigen Veröffentlichungen, die sich mit der Methodik dieses Unterrichtszweiges befassen. Das vorliegende Werk Dr. Ottos muß zu den bedeutendsten der Neuerscheinungen auf diesem Gebiete gerechnet werden. Der Verfasser nennt es selbst einen Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre, und so sucht er auch in seinen Ausführungen die grundlegenden Sätze der Psychologie für die Normen der Methodik und Didaktik

des neusprachlichen Unterrichts heranziehen.

Die Endresultate, zu denen der Verfasser in seinen aus acht Teilen auf 380 Groß-Oktavseiten bestehenden Werke kommt, werden voraussichtlich nicht immer die Zustimmung der Anhänger der Reform-Methoden finden. Er legt zu großen Wert auf die Vermittelung der Fremdsprache durch die Muttersprache. Auch legt er der Grammatik eine größere Bedeutung bei der Aneignung der Fremdsprache bei, als ihr wohl zukommt. Andererseits aber haben wir in dem Werke einen Beitrag zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts, an dem der Wissenschaftler ebensowenig wie der Praktiker wird vorbeigehen dürfen. Druck und Ausstattung des Werkes sind vorzüglich.

Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft. Herausgegeben mit Unterstützung namhafter Gelehrten von Rudolf Lehmann, Universitätsprofessor in Breslau. Erster Jahrgang: Überblick über die allgemeine Entwicklung abschließend mit dem Jahre 1923. Erster Halbband. Priebsch' Verlag, Breslau, 1925.

Die Herausgabe eines Jahresberichtes über das, was auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft seitens der bedeutendsten Kulturvölker getan worden ist, ist ein Unternehmen, das die Aufmerksamkeit der Schulwelt verdient. Prof. Rudolf Lehmann, der ja auch auf dieser Seite des Ozeans kein Fremder ist, wurde von der unternehmenden Verlagsfirma Priebsch erwählt, diesen Jahresbericht zu redigieren, und sicherlich wäre es schwer gefallen, einen besseren für diese Aufgabe zu finden. Die Berichte, die in dem ersten Halbbande vorliegen, zeichnen sich durch große Objektivität aus, was der Umsicht, mit der der Herausgeber seine Mitarbeiter ausgewählt hat, zugute zu schreiben ist.

Das Inhaltsverzeichnis des Halbbandes umfaßt die Berichte von Dänemark, Deutschland, Deutsch-Österreich, Deutsch-Schweiz, England, Holland und United States of America. Die Berichte von England und den Vereinigten Staaten sind in englischer, sämtliche andere in deutscher Sprache geschrieben. Es ist selbstverständlich, daß Deutschland der größte Raum zugewiesen ist, die

Hälfte in dem 172 Seiten starken Buch. Von besonderem Interesse für unsere Leser ist das Kapitel über die neueren Sprachen, das von Dr. Albert Streuber verfaßt ist. In ihm lesen wir, wie auch in Deutschland während des Krieges und nach demselben der fremdsprachliche Unterricht mehr als einmal gefährdet war, wie er sich aber doch siegreich behauptet hat, ja sein Gebiet sogar erweitert hat. Dies nicht bloß bezüglich der Anfügung des Englischen und Spanischen an den Lehrplan der höheren Schulen, sondern auch hinsichtlich der dem fremdsprachlichen Unterricht zugewiesenen Aufgabe. „Weite Kreise erkennen“, so schreibt der Verfasser, „daß wir in die Kultur der Fremdvölker tiefer eindringen müssen als bisher, daß wir nicht nur ihre Sprache erlernen, sondern ihre Seele, ihren Geist erforschen und mehr Gegenwartsstudien treiben müssen.“ Welche Ausblicke öffnen sich doch da dem fremdsprachlichen Unterricht! Ein Sprachunterricht, der unter diesen Gesichtspunkten erteilt wird, wird andere, höhere Resultate zeitigen, so daß eine Infragestellung des modernsprachlichen Unterrichts kaum noch gerechtfertigt werden könnte.

Unter den Monographien, die sich mit der Erziehung und dem Unterricht in den einzelnen Ländern befassen, interessiert uns selbstverständlich die über unser eigenes Land besonders. Sie ist von J. L. Kandel, Professor am Teachers' College, Columbia University, verfaßt und zeichnet sich durch große Klarheit aus. Sie erkennt die Fortschritte an, die unser Land in der Entwicklung seiner Schulen gemacht hat namentlich in Bezug auf dem Gebiete der Kinderforschung und der Erziehungswissenschaft, ohne aber in allzu großes Selbstlob zu verfallen.

Das ganze Werk Lehmanns macht einen vorzüglichen Eindruck und sollte auch bei uns von allen gelesen werden, die auf dem Gebiete des Erziehungswesens auf dem laufenden bleiben wollen. M. G.

Nietzsche und das Erziehungsproblem. Versuch einer einfachen systematischen Fassung der wichtigsten Gedanken Friedrich Nietzsches über Erziehung von Otto Kohlmeier, 1925. M. Diesterweg, Frankfurt a. M.

Der Verfasser sieht darin, daß

Nietzsches Werk noch nicht auf seine erziehungswissenschaftlichen Werte hin untersucht und ausgebeutet worden ist, eine Lücke in der Nietzsche-Literatur. Diese Lücke will sein Buch ausfüllen. Ist Nietzsche Erzieher, so muß er auch eine entsprechende Persönlichkeit zeigen. Den „Persönlichkeitswerdegang“ Nietzsches zum Erzieher widmet der Verfasser ein Drittel seiner Schrift und sammelt dazu aus den Werken und Schriften über Nietzsche ein umfangreiches Material. Nachdem so der Dichter des Zarathustra als Jugendbildner gekennzeichnet ist, wird sein Erziehungsziel festgelegt. Es drückt sich aus in dem Ideal des ‚Übermenschen‘ und in „der freudigen Bejahrung des Willens zum Leben“, zwei Seiten der einen Vorstellung. Aber hier wie an verschiedenen andren Stellen muß Kohlmeyer anfangen zu deduzieren. Denn der Dichter war doch in erster Linie Lebenserzieher und nicht schulmäßiger Pädagog. So wird aus dem Übermenschenideal die Forderung nach „der Heranbildung von Persönlichkeiten, die .. in schenkendem Reichtum nicht nur Gleichstrebende nach sich ziehen, sondern auch der Masse, der Allgemeinheit dienen.“ Für die Schule ausgezeichnete Festlegung eines Grundsatzes, aber ob sie in der ausgesprochenen Form noch den Anschauungen Nietzsches, des radikalen Kulturaristokraten, entspricht, muß der Kenner des Zarathustra bezweifeln. In dem zweiten Hauptteil werden die Erziehungsmittel aus Nietzsches Äußerungen zusammengetragen. Im ersten Kapitel findet der „Vom höheren Menschen“ handelnde Abschnitt aus Zarathustra eingehende Verwendung (der Verfasser gibt ihm sogar ein Glossar bei), im zweiten, das Zucht als Erziehungsmittel behandelt, wird „Menschliches, Allzumenschliches“ ausgiebig herangezogen, und im dritten, „Unterricht“ überschrieben, beruft sich der Verfasser mit einem fast fünfseitigen Zitat auf Nietzsches Vortrag „Über die Zukunft unsrer Bildungsanstalten“. Man darf fragen, ob sich diese Werke wirklich ohne weiteres nebeneinanderstellen lassen, ohne daß dabei auf die verschiedenen Zeitpunkte ihrer Entstehung Rücksicht genommen wird. Denn in Nietzsches Gedankenreihen aus der Basler Zeit und denen der späteren Perioden liegen doch allerlei Widersprüche, die herauszuschälen wären.

In einem vierten Kapitel dieses Hauptteils stellt Kohlmeyer überzeugend fest, daß Nietzsches Forderung des Übermenschen auf einer voluntaristischen Psychologie mit dem Willen zur Macht als Zentrum aufgebaut ist. In seiner abschließenden „Auswertung“ kommt er merkwürdiger Weise zu dem negativen Ergebnis, daß es „Nietzsche nicht gelungen ist, Vollerwerb eines Erziehungsziels zu sein“ und „daß aus der vorwiegend negativen Seite von Nietzsches Erziehungs-persönlichkeit das Positive immer erst herausgehoben werden muß“. Nietzsches Lehre — das gibt auch der Verfasser zuletzt zu — ist von seinem Leben nicht zu trennen, und nur in Verbindung mit diesem Kämpferdasein kann er auch Erziehern ein Vorbild sein.

Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Eduard Spranger. B. G. Teubner, 1925. 2. ergänzte Auflage.

Diese ausgezeichnete kleine Schrift — im Grunde ein Vortrag vor dem 1921er Philologentag — bietet zunächst eine gedrängte aber geistvolle Übersicht über die Zielstellung des heutigen Wissenschaftsstrebens in Deutschland, sodann gibt sie in einigen Grundstrichen des Verfassers psychologisches System und schließlich fügt sich daran die Nutzanwendung aus beiden für die Schule. Alle drei Gesichtspunkte sind so gedrängt und dabei doch klar vorgetragen, daß es hier unmöglich ist, aus dieser Übersicht noch einen Auszug zu bieten. Auch steht Spranger heut dem Mittelpunkt des deutschen wissenschaftlichen Lebens so nahe und ist durch seine Schriften so bekannt, daß einige wenige Zeilen kaum der Bedeutung seiner Anschauungen und Methoden gerecht werden könnten. Was mir die Schrift besonders anziehend gemacht hat, ist der an Stelle einer Vorrede dem Vortrag vorangesetzte „Aufruf an die Philologie“. Denn gerade was der Berliner Psychologe hier mit so viel Wärme und lebendiger Überzeugung vorträgt, das geht auch uns Deutschlehrer in Amerika an. Die Schlußworte dieses Aufrufs zeigen ganz besonders deutlich, daß der Gelehrte nicht bloß mit dem Kopf sondern auch mit dem Herzen bei seiner Sache ist. Er sagt: „Als Wissenschaft gibt sie. (die Philologie) Wahrheit, und ohne die Objek-

tivität wäre sie keine ethische Kraft im Leben. Als Wissenschaft aber von geformten Werten und vom Menschenum gibt sie *Bildung*; denn nur geformte Kraft kann wieder Geistesformen bilden. Als bildende Wissenschaft endlich führt sie den Menschen in jene Tiefen seines Innern hinab, wo sein begrenztes Dasein in einem Gesamtsinn *Erlösung* findet und, von den dunklen Mächten in sich selbst befreit, den lichten, heitren Höhen der Menschheit entgegenstrebt. Es ist der Punkt an dem sich Sehnsucht und Erfüllung, Eros und Idee, an dem sich Jugend und reife Wahrheit die Hände reichen".

Robert Petsch. Gehalt und Form. Gesammelte Abhandlungen zur Literaturwissenschaft und zur Allgemeinen Geistesgeschichte. Dortmund 1925. Verlag von F. W. Ruhfus.

Der bekannte Hamburger Literaturhistoriker hat uns mit dieser Sammlung ein außerordentlich anregendes Buch beschert. Unter welchen Gesichtspunkten der heutigen germanistischen Forschung er seine Aufsätze betrachtet zu sehen wünscht, hat er selbst im Titel ziemlich klar ange deutet. Was er uns bietet, steht denn auch in allerengster Beziehung zu dem kaum eröffneten Neuland der Geistesgeschichte. Er teilt seine Aufsätze, die er hier aus der Zeit von 1903 bis 1924 gesammelt hat, in vier Gruppen. Die erste „Vom Drama“ überschriebene enthält den vor 2 Jahren in der deutsch. Vierteljahrsschrift f. Litwiss. u. Geistesgesch. erschienenen und mit Recht als wertvoll gewürdigten Aufsatz: „Zwei Pole des Dramas“ und wird ergänzt durch einen älteren über „Chor und Volk im antiken und modernen Drama“. Die folgende Gruppe behandelt ein Sonderthema des Dramas: Die Theorie des Tragischen. Daran schließen sich 12 Reden und Aufsätze unter dem Sammeltitel: „Faustsage und Faustdichtung“. Wer Petsch's Faustkommentar benutzt, dem wird diese Zusammenstellung seiner Arbeiten über die Magussage, die Schülerszene, die Walpurgisnacht u. v. a. sehr willkommen sein. Dieser Teil umfaßt nahezu die Hälfte des ganzen Buches. Der vierte und letzte Teil bringt unter der Überschrift: „Aus der Welt des deutschen Idealismus“ vier Aufsätze über Klopstock, Heine, Hölderlin und Goethes Stellung zur Un-

sterblichkeitsfrage. Auf Einzelheiten dieses reichen Arbeitsgebietes hier einzugehen, verbietet der Raum, obwohl mancherlei unter den ausgesprochenen Anschauungen zur weiteren Besprechung Veranlassung bietet. Doch wollen diese Zeilen nur eine empfehlende Anzeige des Buches sein. Ich schätze an Petsch's Arbeiten ganz besonders die Klarheit in seiner Problemstellung und die Genauigkeit, mit der er die Grenzen zu bezeichnen versteht, die die Forschung auf den von ihm zur Erörterung gestellten Gebieten erreicht haben, über die hinaus er dann weitere Wege weist. Von besondrem Wert und Interesse war für mich das einleitende Kapitel. Denn hier gibt der Verfasser, der vor zwei Jahren den fünfzigsten Meilenstein passiert, hat einen Einblick in seinen Werdegang und damit berührt er Einzelheiten aus der deutschen Geistesgeschichte des verflossenen halben Jahrhunderts, das so viel Werden und Vergehen zu verzeichnen hat. In seiner Reichhaltigkeit wird der Band vielen amerikanischen Kollegen mancherlei bieten. Eine Anzahl Druckfehler sollten bei einer etwaigen Neuauflage ausgemerzt werden.

Hunter College.

A. BUSSE.

Alfred Gutter: Über das Vortragen von Dichtungen. Orell Füssli. Zürich 1925.

Gedanken über das Vortragen, sollte dies Heftchen vielmehr genannt werden, denn, obwohl die Gedanken gut sind, so kommt es doch nicht zu einer geschlossenen Darstellung des Problems, das heute niemand mehr anfassen sollte ohne eine Kenntnis und einen kräftigen Hinweis auf jene zwangsmäßige Stimmeinstellung, jenen organischen Zusammenhang zwischen Leib und Seele, Gefühl und Stimme, Dichter und Werk, der durch Sievers und Rutz unabweisbar nachgewiesen ist und der auch dem Laien klar gemacht werden kann.

Gustav Klingenstein: Dichtung und Unterricht, ein Lehrgang für den deutschen Literatur - Unterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. R. Oldenbourg, München und Berlin 1925.

Ein Werk, das aus einer Epoche in die andere, die neue, den Weg weisen will, keine Programmschrift. Und als Hilfe zum Verständnis der neuen Bewegungen findet es seinen Platz.

Darum sind die ersten Teile (Aufgabe des Unterrichts, Literaturwissenschaft der Gegenwart, Formen des Unterrichts, Plan des Lehrgangs, Lehrziele im einzelnen) viel besser als die späteren Teile. Hier, auf Seite 100 könnte das Werk aufhören. Der Anhang mit kurzen Bemerkungen über Sprachen, Verslehre etc. ist viel zu dürftig, als daß er dem Lehrer helfen könnte, und die ausführliche Wertung der durchzunehmenden Literatur, 250 Seiten umfassend, kann nur dazu verführen, als Eseesbrücke vom Lehrer benutzt zu werden. Wer das Material nicht selbst durcharbeitet und sich zu eigen macht, dem bleiben diese Gesichtspunkte, die höchst selten große Zusammenhänge aufhellen, totes Wort.

Aber auch im einzelnen fehlt hier die wirklich tiefe Einfühlung. Stichproben mögen das beweisen:

Werther ist mißverstanden, wenn er als Mensch gewertet wird, der untergeht, „weil die Welt ihm den Raum zur Entfaltung versagt.“

Auch in Storms „Schimmelreiter“ wird einseitig für Hauke Hafen Partei genommen, der doch an seinem Stolz zu Grunde geht, die große Idee verkehrterweise mit eignem Vorteil verknüpft und letzten Endes unsozial ist, indem er Menschen zu seiner Ansicht zu zwingen versucht, die ein anderer durch Fähigkeit zur Führung gewonnen hätte. Wie wichtig sind diese Ideen für die heranwachsende Jugend!

Der schwarze Geiger in „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ ist für Klingenstein ein „romantisches Requisit, nicht restlos eingeschmolzen in das Ganze, zur Mischung der Stimmung aber meisterlich verwandt.“ Eine solche Auffassung ist nur möglich, wenn man die zahlreichen symbolischen Elemente der Novelle geflissentlich übersieht. All das Wurzellose und Ungezügelte, das Asoziale und im tiefsten Sinne Anarchische, das in der Geschichte jede Leidenschaft entfesselt, wird in dieser Gestalt zum unheimlichen Wahrbild. Ihm verfallen die Alten durch ihre Schuld und die Jungen durch die Schuld der Alten und ihrer Umwelt.

Im „Hadlaub“ endlich wird wiederum die Kellersche Kritik übersehen: Organische Form vergangener Zeit wird in den Händen der Epigonen zu leerem Spiel, das aber zum Frevel sich auswächst, wenn eine neue Gene-

ration dadurch in innerster Seele mißbraucht wird. Diese Gefahr gleitet an der tapfern, jungen Menschlichkeit der beiden Liebenden ab, die sich mutig zu einem neuen, bürgerlichen Zeitalter bekennen.

Solche Beispiele mangelnder Vertiefung ließen sich häufen. Dichtung muß nach dieser Seite der Gesellschaftskritik fruchtbare werden für unsere Kinder, sonst haben wir den neuen Zug der Einführung in die Geisteswerte nicht erfaßt.

ERNST FEISE.

PHILOSOPHIE.

Eugen Kühnemann, Kant. Band I: X+558 S.; Band II: VI+719 S., München, Oskar Beck, 1924.

It was of course natural that the year 1924 should find thinkers in many parts of the world prepared to say something deep-going about Immanuel Kant. April 22, 1924, was the two hundredth anniversary of the philosopher's birth, and, moreover, about the time when, according to his own prediction, people would begin to appreciate the significance of his message. It was natural, too, that Eugen Kühnemann, deeply interested in the spiritual strivings of his countrymen, should be one of those whom this occasion would impel to a reexamination and revaluation of Kant's work. This he has done in two substantial volumes of exposition, elucidation, and comment, and in a style which makes the work unusually readable.

Of the two volumes, the first is entirely devoted to the philosophic development up to Kant. Beginning with Socrates, Professor Kühnemann writes three full, provocative chapters on the three greatest philosophers of Greece, and one each on Spinoza, Hume, Leibnitz, Herder, and modern science. And the last one hundred and fifty odd pages are given to a study of the continuance of Kant's work in German thought, especially in Schiller and Goethe. He finds the present utterly wanting in any outstanding bearer of philosophical thought, and so concludes with a chapter on the place of critical philosophy in the contemporary world.

The first hundred pages devoted to Kant himself present a well rounded, correlated conception of Kant's problem and work. Perhaps Professor Kühnemann is a little too overwhelm-

ed by the philosopher's significance, but it must be said that the reader does get a presentation of Kant which, contrary to his usual experience, does not make for confusion but for clarity.

Those who know the author need not be told that the book comes out of ample acquaintance with the subject matter, and that it is written by one who to experience of life, has added meditation upon the deeper currents of events. I cannot myself be so sure as he seems to be that philosophy began with the idealism of Plato, and reached its climax in Kant. It would have been reassuring to have come upon some evidence that Professor Kühnemann appreciates the criticism of those who have been forced, they think, to go by another than the Kantian route. Nor is it so certain to me that "Die Einheit und Allheit der Erkenntnis bleibt das letzte Ziel der Wissenschaft." The time may have passed for that. Some people think so. And it may be questioned, in my judgement, whether the ethical deed, or what is called spirit, takes us to a deeper stratum of being than thought or logic does. Indeed, there are scores of passages and ideas which raise doubts. There are many statements that turn upon definition. But that is all as it should be. A book like this should not be swallowed, but chewed. And if the reader is critical some of it must be rejected. The question is does the chewing result in nourishment of mind and soul. And in this case one can freely say it does.

University of Wisconsin.

M. C. OTTO.

Scherrer, Ed., Psychologie der Lyrik und des Gefühls. Ein Beitrag zum Leib - Seele - Problem. Zürich und Leipzig. Orell Füll, 1925. 196 S. br. Fr. 6.

Der Verfasser stellt sich in dieser Untersuchung eine doppelte Aufgabe: er will 1) „die seelischen Vorgänge, die sich beim Genuss lyrischer Gedichte in uns abspielen, möglichst genau beschreiben und zergliedern“ und von da 2) „zu einer Klärung und Aufhellung wichtiger allgemeinpsychologischer Fragen vordringen“. So rechnet er mit zweierlei Lesern, die einen greifen aus Liebe zur Lyrik, die anderen aus Interesse an der Psychologie zu dem Buche. Ich gehöre zu der ersten Gattung, und die Leser

dieser Gattung werden entschieden auf ihre Kosten kommen. Sehr feinfühlig zergliedert Scherrer die rhythmisch-melodischen Empfindungen bei einer ganzen Reihe von einzelnen Versen oder Strophen und ihre kinästhetischen Auswirkungen. Kein billiger Leser wird erwarten, daß hier jedes subjektive Element ausgeschaltet werden kann. Kann doch die Interpretation von der gewählten Interpunktions abhängen, ob ein Satz mit einem Ausrufungszeichen oder einem Punkt aufhört, z. B. der Schluß von Mörikes „Denk es, o Seele“. Die Feinheit der Analysen wirkt fördernd, regt den Leser zum Nachdenken an. Über diese Einzelklärung hinaus dringt Scherrer zu einer Gesamtschilderung einzelner Dichter vor und weiß durch Vergleiche die dichterische Eigenart Mörikes, Hölderlins, Goethes und Tolstojs in ein helleres Licht zu rücken.

F. BRUNS.

DEUTSCHER SPRACHUNTERRICHT.

German Review and Exercise Book with drills in grammar and idioms by Frank Mankiewicz, Ph. D., and F. A. H. Leuchs, A. M., instructors of German, Stuyvesant High School, New York City. Charles D. Merrill Company, New York, Chicago, 1925.

Das vorliegende Buch der beiden New Yorker Kollegen ist aus der Praxis des Schulzimmers heraus entstanden und wird daher vielen Lehrern für ihre eigene Arbeit willkommen sein. Wie sein Titel andeutet soll das Buch als Übungsbuch bei einer zusammenhängenden Wiederholung des grammatischen Unterrichtsstoffes Verwendung finden, und die Verfasser rechnen, daß die deutschen Klassen der High School in dem zweiten Semester des zweiten Jahres und im dritten Jahre, und die des College im zweiten Jahre zur Benutzung des Buches reif sein würden. Wenn der grammatische Unterrichtsstoff auch in zusammenhängender Weise systematisch geordnet ist, so ist doch den Teilen der deutschen Grammatik, die dem Schüler besondere Schwierigkeiten bereiten, mehr Aufmerksamkeit gewidmet und zwar insofern, als sie in dem Übungsstoff immer wieder hervorgehoben und berücksichtigt werden. Dies ist z. B. bei den Präpositionen, den starken Verben und bei den gebräuchlichsten Idiomen der Fall. Daß die letzteren in dem Übungsmaterial Beachtung ge-

funden haben, ist ein Vorzug des Buches, auf den besonders hingewiesen werden muß. Das gesamte Übungsmaterial ist überaus reichhaltig. Druck und Ausstattung des Buches, sowie auch sein Einband, was wir besonders erwähnen wollen, sind gut.

Anschauungsbilder. Sagenbilder: Nr. 2, der Streit der Königinnen; Nr. 4, Donar-Thor; Nr. 5, Wodan-Odin.
—Lehmann, Tierbilder. Das Reh.
— Göring - Schmidt, Ausländische Kultur- und Nutzpflanzen: Kakao Kaffee. F. E. Wachsmuth, Leipzig.

Trotzdem wir erst im vorigen Jahre auf die Wachsmuthschen Anschauungsbilder hinwiesen, können wir doch nicht umhin, auch diesmal wieder unsere Leser auf die soeben neuer-schienenen Bilder dieses Verlages aufmerksam zu machen. Alle oben angeführten Bilder zeichnen sich nicht nur dadurch aus, daß sie ihrem Zwecke, im Unterricht als Anschauungs-mittel zu dienen, entsprechen, sondern daß sie auch künstlerische Ansprüche voll und ganz befriedigen. Dieses ist besonders bei den drei vorliegenden Sagenbildern der Fall. Der Streit der Königinnen, ein Anschauungsbild für die Behandlung des Nibelungenliedes, ist, was Auffassung, Darstellung und Ausführung anbelangt, ein ganz prächtiger Wandschmuck, namentlich für das deutsche Klassenzimmer.

M. G.

E. W. Bagster-Collins, A First German Reader. New York, Henry Holt and Company, 1925.

"The First German Reader" by Bagster-Collins is an excellent col-lection, comprising eighty-eight pages of German stories for the use of the second semester in college or for the second year of secondary school. The best pedagogical principles have been followed in the choice of interesting and concrete material, chosen from Fairy Tales and from modern stories. The book is interesting in another direction. A conscientious attempt has been made in establishing a standard vocabulary and all the stories have been re-edited with that point in view. The vocabulary has been limited to twenty-five hundred words, which occur again and again, so that the stu-dent can be expected to have an active as well as a passive vocabulary;

which, even if limited in scope, will furnish an excellent base on which to build up a fine feeling for word construction and sentence structure. For additional reading also outside of class, the book is well adapted. How-ever much we might be inclined to em-phasize "Realien", there is a time and place in the two year course of German when good sound practice in the use of a standardized and well chosen vocabulary will be of greatest value. Few books in the market will so well supply material which is as interesting, as concrete, as much alive, and as well adapted for oral practice as this Reader.

Edward Franklin Hauch, German Grammar for Beginners. New York, Oxford University Press, 1926. 183 pp. Cloth. 95 cents.

The appearance of a large number of textbooks in German is a gratify-ing indication of the increased gen-eral demand for instruction in Ger-man in High Schools and Colleges. It is interesting also that the plans and methods of pre-war leaders in language instruction have not been abandoned. The new books are based on the principles and methods em-phasized two decades ago. Modern textbooks pursue the same ends, fol-low the same methods. This is true of one of the new books, German Grammar for Beginners by Edward Franklin Hauch, Oxford University Press.

The use of the word grammar in the title might be misleading, for it might suggest a return to the old abandoned grammar translation meth-od. This, however, is not the intention of the author. The end in view of his course is a wider and more thorough reading knowledge than has ever been achieved. He has not em-bodied the material for reading in his text, because he wishes it to be unlimited. Each teacher may thus adapt the reading lesson to the na-ture and caliber of his class. By limiting the content of the textbook to essentials in grammar, placed in logical order, the teacher can choose as many supplementary reading texts as he desires. He can illustrate and drill profusely on the more difficult points and pass over lightly the less important themes. He can choose very easy material, can use verses, as has been suggested, and can introduce

many excellent little stories for review with fresh materials instead of using the old.

The book follows the modern method also in its accentuation of phonetics as a help for more perfect pronunciation. The rules and illustrations given are clear and practical and are based on classroom experience. The type is large and wide spaced. The use of italics aids the teacher in emphasizing essentials and in drilling such points as are most easily understood.

The grammar is intended for use of college classes, giving the minimum of grammar instruction for an intelligent reading knowledge of German. It can only be used by a competent teacher, who is able to choose the necessary reading materials and who has sufficient experience to know how much time he needs to cover the work of the semester. Such a teacher will welcome the freedom this textbook affords and will change his stories and methods with each semester and each class.

Edwin H. Zeydel: An Elementary German Reader. New York, A. Knopf, 1925.

A supplementary reader, which could be profitably used in connection with Hauch's outline in grammar, has been supplied by the Elementary Reader by E. H. Zeydel. It could be successfully used by college classes after a month or six weeks for instruction in reading and pronunciation. It ought not to be used in secondary schools until the second year. A book where the reading material and the grammar are much more closely connected and where progress is less rapid would be necessary for our present classes, where students have received no language instruction in high schools and where one foreign language only is used.

This Reader follows the tradition of the pre-war Readers in its accentuation of "Realien." Several new features, however, have been added. The discussions on the government of Germany and on politics are up to date. The stories are carefully graded. Each story serves as a drill lesson for the different points in grammar and all more intricate forms and constructions have been carefully avoided until they have been explained and drilled by sentences.

In addition to short, concise, valuable, interesting descriptive lessons, anecdotes, well suited for conversation exercises and for learning by heart, have been added. Above all, the short selections by modern authors, such as Ebner Eschenbach, little essays on music, on painting, and some fine attractive illustrations make the ninety-three pages of reading material a valuable and interesting supplementary text.

*University of Wisconsin.
ADOLPHINE B. ERNST.*

Lebensgut, ein deutsches Lesebuch für höhere Schulen, herausgegeben von Hans Heinrich Schmidt-Voigt, Dr. Max Preitz u. a. Frankfurt am Main. Verlag von Moritz Diesterweg. 1925. Erster bis fünfter Teil.

Wenn so einem alten Kerl, der doch schon beinahe seine zwanzig Jahre unterrichtet, beim Schmöckern in diesen Lesebüchern die Augen übergehn und er sich wünscht, noch einmal anfangen zu können und die Welt nach draußen und nach drinnen noch einmal als Schuljunge entdecken zu können, so muß schon etwas daran sein an diesen Büchern, die anheben mit dem Spruche: „Einig sind wir wohl alle darin, daß es sich für uns Deutsche jetzt darum handelt, ein neues Leben, eben als Deutsche zu beginnen“ (Rudolph Hildebrand) und mit Dehmels Versen enden:

Schaffenslust, das ist die Quelle,
die den eignen Grund zerspellt,
einen Trunk von dieser Quelle
und du schmeckst das Glück der
Welt.

Was ich bei Gelegenheit der Teubnerschen Serie „Wägen und Wirken“ im letzten Jahrbuch sagen konnte, das gilt ebenso für Diesterwegs *Lebensgut*: Neben altem und bewährtem Schatz stehen hier wirkliche Entdeckungen und Ausgrabungen aus alter und neuer Zeit! Glückliche Jugend, die aus solchem Reichtum schöpfen darf!

Ein Vergleich dieser Reihe mit der Teubnerschen zeigt manches Gemeinsame, aber noch mehr Verschiedenes. Der Schatz ist unerschöpflich, und es dürfte schwer fallen, einer der beiden den Preis zuzuerkennen, selbst die Richtung anzudeuten kann nur dem gelingen, der eine Weile mit beiden gearbeitet hat. Vielleicht ist die eine ein wenig mehr auf Ein-

kehr, die andre auf Ausschau eingestellt. In der wundervollen Wiedergabe der photographischen Halbtönbilder deutscher Bauten oder der Buntdruckbilder nach deutschen Malern ist „Lebensgut“ entschieden glücklicher.

Amerikanische Leser sollten sich von dem Worte „Lesebuch“ nicht abschrecken lassen und amerikanischen Deutschlehrern seien beide Reihen warm ans Herz gelegt. Nirgends kann Art und Glück deutschen Wirkens und Werdens schöner beieinander gefunden werden als hier.

ERNST FEISE.

B. J. Vos and P. A. Barba: *German Lyrics and Ballads, from Klopstock to Modern Times*. New York, Henry Holt and Company, 1925. XVIII + 526 pages. Cloth, \$2.00.

A noteworthy event in the post-war publication of German text books is this fine anthology of German Lyrics and ballads. It is an unusually full collection embracing fifty-six poets from Klopstock to our own times and an appendix of folk songs. The most recent poems included date from 1923. Of the poets, nine are still living, if I am not mistaken. The editors would offer a view of the development of German verse from 1750 to 1925. Such an aim makes necessary the inclusion of some names which have been significant in this development but do not to-day stand out as prominent from a purely aesthetic point of view. I am thinking of such men as Arndt, Schenkendorf, Körner, Herwegh. But in an anthology of this type and scope their presence is warranted, especially in view of the economy in the space granted them. The editors are aware "of the dangers that lurk in the inclusion of selections from contemporary poets." But there will be few to take issue with this introduction to Dehmel, Hofmannsthal, George, Rilke, and others.

The only list of lyric poets and poems satisfactory to everybody would be a list chosen by each individual. However, the editors' choice seems to me eminently sane and governed throughout by good taste. Of the more than half hundred authors I would be inclined to exclude but one, Otto Ernst. Of the poems, numbering between three hundred and fifty and four hundred, there is not one

that does not deserve its place, either because it is beautiful or because it is characteristic of some phase of German lyric development. That there will be great divergences in individual preference goes without saying. The omission of a few poems I regret very strongly: Klopstock's *Frlingsfeier* is perhaps more revealing of Klopstock's viewpoint and of the sentimental age than any other single poem of his and it is one that appeals to our present-day generation; to Goethe's *Das Göttliche* I would add *Grenzen der Menschheit* as showing perhaps even more clearly the development since *Prometheus*; it would seem that Hoffmann von Faltersleben's *Deutschland, Deutschland über alles* deserves a place as much as does its author; Hofmannsthal's *Ballade des äußeren Lebens* is in my opinion one of the great modern German poems.

The editors have dispensed with an introduction but have preferred to present this material in connection with the single writers. The brief but excellent biographical presentation serves merely as a background for the very skilful characterization of the artist and his work. In connecting paragraphs the important literary movements are outlined and the relation of the individual poets to them is suggested. A short treatise on versification sketches the outstanding facts of German and English metrics. The notes are characterized by sound scholarship and pedagogical insight into the problems of the students. The interest of the notes is heightened by stimulating references to parallels in other literatures, especially English, and to English translations of the poems in question. The editors have practiced laudable self-restraint in their commentary: the adequate treatment of the poets and the notes on the poems are compressed into one hundred and seventy pages.

Agreement on all points of interpretation would be surprising but in a few cases a definitely better view may be suggested: 1. In connection with Bürger's *Lenore*, v. 132, the editors state that ghosts walk from 11 to 12. However, a well-behaved ghost ordinarily does not rise until 12 and he may wander until the cock crows. The same is to be said in connection with Mörike's *Die*

traurige Krönung, v. 30. In v. 227 of *Lenore* there is nothing to indicate that Wilhelm gives the cemetery gate a "gentle tap". 2. The statement p. 377, that "Goethe's genius came from the mother" is unfortunate. Besides being meaningless, it does not take into account the very great influence that his father did exert on him. 3. Does the omission of the article with *Knabe und Röslein* in *Heidenröslein* "produce a happy individualizing or personifying effect", p. 381, n. 8? I think not. 4. To see in the last two verses of Kerner's *Poesie* an "echo of Kerner's belief in the occult and supernatural" is to spoil this beautiful artistic precipitate of deep human experience, p. 443. 5. Why should not the *Quartier* of Heine's *Grenadiere* be simply the place where they are quartered instead of *district, land*, p. 456, n. 3? 6. The interpretation of Holz' *Nachtstück* as the story of a modern Gretchen is as far-fetched as can be. She may or may not be, there is nothing in the poem to decide this. It is the tragedy of the unemployed mother, not of the unmarried one. 7. In v. 29 of Däubler's *Millionen Nachtigallen schlagen*: "Es lacht die Nacht: der Wagen wagt, etc." the editors see in *wagt* a coinage from the noun *Wagen*. A more convincing explanation, especially in view of the context, would seem to be that it is the archaic word *wagen* meaning *bewegen, wackeln*.

I have discovered very few misprints: p. 7, v. 35, kaumwar; 258, v. 8 Tarum for Traum; 375, n. 194, Radels; 428, n. 34-44, Die Schwert for Hie Schwert; 433, Ruckert; 504, n. 4, konzeffionierte; 517, Daubler.

There is no alphabetical index of poets and poems.

The publication house may justly be proud of the handsome appearance of the book and of the very moderate price. May this fine anthology find the wide circulation it deserves.

Oberlin College.

ALBERT W. ARON.

Paul R. Pope (Professor of German in Cornell University), *Writing and Speaking German. Exercises in German Composition and Conversation. With notes and vocabularies*. New Series. New York, Henry Holt & Co., (1925). IX+291 pp. Cloth, \$1.25.

Die erste Reihe der Popeschen Aufsatz- und Sprechübungen, vor Jahren herausgegeben und zu der Zeit der allgemeinen Verdrehtheit als *pro-German* verschrien, hatte sich nach Inhalt und Form lange Zeit vortrefflich bewährt, und man muß dem Verfasser dafür dankbar sein, daß er ihr diese nach Inhalt und Form verbeserte neue Reihe hat folgen lassen; inhaltlich waren ja eine Anzahl der früheren Stücke überholt, und in der Behandlung des Stoffes übertrifft der zweite Teil nunmehr mit den Nacherzählungen von Gedichten und den freien Aufsätzen die entsprechenden Teile des früheren Buches bei weitem. Das Deutsch der Vorlagen ist im allgemeinen mustergültig; nur folgende Stellen wären zu bessern: S. 16, Z. 11 ist „irgend etwas“ Anglizismus; man sage hier etwa „mir ist alles recht“ oder „was Sie nur wollen“. S. 64, Z. 18 und 68, 1 ist statt Schwert „Schläger“ zu setzen; S. 70, Z. 12 Plätze statt Sitze; S. 72, Z. 5 sollte der Dativ vor das lange direkte Objekt zu stehen kommen; S. 56, Z. 13 muß es statt „aber standen“ standen aber helfen. Druckfehler: S. v, Nr. 2 ist Nebensatz mit langem, S. vi, Nr. 12 Reichstag mit kurzem, Nr. 14 Präpositionen mit langem s zu schreiben; S. 30, Z. 22 lies mittag; 46, 3 nebeneinander; 131, 13 usw.; 138, 5 sächsischen; 141, Anm., Z. 4 iv (statt vi). S. 76, Z. 16 fällt der Erzähler aus der Rolle; statt wir muß es sie heißen.

EDWIN C. ROEDDER.

Sihler, William. Something New for the Learning of Languages. Applied to German. Decorah, Iowa. Published by the author. 1925. pp 48.

"Nowadays, when many students want to learn another language without the foundation of elementary grammar, this method might be tried." This method consists in the substitution of 14 signs and symbols for the articles, pronouns, auxiliaries, tenses, passive, subjunctive, etc., ranging from letter (abbreviations) to numerals and geometrical symbols, such as squares, circles, triangles, etc. etc. The idea seems to be that it is an economy of time and effort to master such a formidable key and let the learner substitute the corresponding word in the exercises following. Here is one of the simpler illustrations: 5 = einmal 1. klein — Mädchen; + O sterben Vater und Mutter, und 5 =

so arm, daß 5 k. Kämmchen mehr = darin zu wohn—, und kein Bettchen mehr, darin zu schlaf—, und gar nichts mehr, als × Kleid—, *5 am Leib— = tragen. (Es war einmal ein kleines Mädchen; dem waren Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und gar nichts mehr, als Kleider, die es am Leibe trug.)

The reviewer of this pamphlet agrees that this is something new, but doubts its value. While there may be some advantage in translating a certain amount of symbols into correct German, the method employed here is not the happiest one. Under the captions: A Few Useless Rules for the Gender and The Plural of the Noun we would call attention to the rather loose and inaccurate manner of stating them.

F. J. MENGER
Indiana University.

DEUTSCHE LITERATUR.

Jahresberichte des Literarischen Zentralblattes. 1. Jahrgang 1924. 11. Band: *Germanische Sprachen und Literaturen*. 195 S. 8°. Steif broschiert M. 6. — 12. Band: *Englische, romanische, slawische Sprachen und Literaturen*. 127 S. M. 4. — 16. Band: *Volkskunde*. 60 S. M. 2. Leipzig, Verlag des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler, 1925.

In der bösen Inflationszeit vor einigen Jahren hat das altbekannte Literarische Zentralblatt für Deutschland Besitzer und Verleger gewechselt und ist auch in seinem Wesen etwas ganz Anderes geworden als das Blatt, das seit Jahrzehnten allwöchentlich in meist kurzen, manchmal auch längeren Besprechungen sowie in knappen Aufzeichnungen und Angaben über das ganze zeitgenössische Schrifttum des In- und Auslandes Bericht erstattete. Viele Leser haben die Änderung ohne Zweifel sehr bedauert (der ehemalige Herausgeber Prof. Dr. Ed. Zarncke hat mittlerweile in der „Literarischen Wochenschrift. Kritisches Zentralblatt für die gesamte Wissenschaft“, die von Dr. O. Lerche geleitet im Verlage von R. Wagner & Sohn zu Weimar erscheint, das Zentralblatt, wie wir es kannten, wiedererstehen lassen). Die neue Betriebsart des Literarischen Zentralblattes, die zwei-

mal im Monat in gedrängter Kürze, oft mit knappster Inhaltsangabe und ohne Werturteile über alle Neuerscheinungen berichtet, hat tatsächlich nur die alte Art des Zentralblattes in der ersten Zeit seines Bestehens wieder aufgenommen, und diese bietet jedenfalls die Gewähr für die rascheste Berichterstattung in unserer schnelllebigen Zeit. Die einzelnen Abteilungen sollen nun auch in selbständigen Bänden am Ende jedes Berichtsjahres zusammengefaßt und vorgelegt werden, und das ist zweifellos sehr zu begrüßen; denn die auf eingehende Prüfung und Beurteilung eingestellten Veröffentlichungen wie der *Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie* und der *Jahresbericht über die wissenschaftlichen Erscheinungen auf dem Gebiete der neueren deutschen Literatur* lassen meist recht lange auf sich warten. Dankenswert ist in dem Bande über germanische Sprachen und Literaturen, daß in Fällen, wo die Zeitschriften schwerer beschaffbar sind, über nebенächliche Aufsätze bisweilen eingehender berichtet wird, während wesentliche Erscheinungen unkommentiert bleiben. Jedes Band — und wo in einem Bande mehrere Fächer vereinigt sind, jeder Abteilung — ist ein genaues Verfasserverzeichnis beigefügt. Die buchliche Ausstattung in Druck und Papier ist hervorragend, die Übersichtlichkeit so vortrefflich, als man das vom Zentralblatte her gewohnt ist. Für allgemeine wie für Einzel- und Fachbüchereien ist hier ein Hilfsmittel höchsten Wertes geschaffen.

EDWIN C. ROEDDER.

Die Nibelungen. In Prosa übersetzt, eingeleitet und erläutert von Johannes Scherr. Neue, durchgehene Ausgabe. Mit 45 Abbildungen nach Zeichnungen von L. Bendemann, J. Hübner, A. Rethel, und K. Stilke. Leipzig, Hesse und Becker Verlag, 266 Seiten.

Wenn Johannes Scherr, von dem *Gedanken des Vaterlandes* beseelt und auf ein freudiges Wachstum *vaterländischen Sinnes* in der Gegenwart hoffend, sich dazu entschloß, das alte Heldenlied, das zu den kostbarsten Kulturschätzen der deutschen Nation gehört, in Prosa zu übertragen, so waren seine Beweggründe allein Grund genug, das längst vergriffene Buch in neuer, durchgesehener Ausgabe dem so schwer geprüften deutschen Volke

wiederzugeben. Die Einleitung gibt viel Wissenschaftliches über Quellen, Handschriften und Verfasser des alten Heldenliedes, von dem Goethe sagt: „Die Kenntnis dieses Gedichtes gehört zu einer Bildungsstufe der Nation. Jedermann sollte es lesen, damit er nach dem Maß seines Vermögens die Wirkung davon empfange“.

Vieles von dem in der Einleitung Gesagten mag heute von der Wissenschaft überholt sein. Aber das schadet nicht, solange der Übersetzer den Leser mit sich fortreißt in seiner ungeheuchelten Begeisterung für das herrliche Epos. Daß das gewaltige Epos noch heute wirkt, beweist der riesige Erfolg des Nibelungen-Films. Deshalb werden auch die trefflichen Zeichnungen gewiß willkommen sein, welche der Erstausgabe beigegeben waren und die in dem hübsch ausgestatteten Neudruck reproduziert worden sind. Das Buch kann allen Freunden der deutschen Vergangenheit und allen, die an eine große deutsche Zukunft glauben und wie Scherr von der Liebe zum Vaterlande gestützt und aufrecht erhalten werden in schicksalsschwerer Gegenwart, auf das beste empfohlen werden. Scherrs Nibelungen gehören zu den Büchern, die nie alt werden können.

Hartmann von Aue und Gottfried von Straßburg. Eine Auswahl mit Anmerkungen und Wörterbuch. Von Dr. Hermann Jantzen, Geh. Regierungsrat in Breslau. 127 Seiten. Sammlung Göschen Band 22. Walter de Gruyter & Co., Berlin W. 10 und Leipzig. 1925. Preis Rm. 1.25.

Der noch von Karl Marold herausgegebene 22. Band der Sammlung Göschen enthielt ursprünglich eine kürzere Auswahl der drei mittelhochdeutschen Dichter Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Straßburg. In der Neubearbeitung beschränkt sich Hermann Jantzen, von dem in derselben Sammlung die Gotischen Sprachdenkmäler (Bd. 79), Dichtungen aus mittelhochdeutscher Frühzeit (Bd. 137) und Deutsche Literaturdenkmäler des 14. und 15. Jahrhunderts erschienen sind, in dem neuen Bande 22 auf Hartmann von Aue und Gottfried von Straßburg. Wolfram von Eschenbach ist für einen besonderen Band reserviert, was allen Freunden der mittelalterlichen Dichtung nur willkommen sein kann. Der Einblick in diese große Dichtungen und das

Verständnis für sie wird durch eine weitere Auswahl ganz erheblich vertieft werden. In treuem Gedenken an den ersten Herausgeber Karl Marold sind die Einleitungen im wesentlichen beibehalten worden, jedoch, nach dem bewährten Grundsatz der Sammlung Göschen, auf streng wissenschaftlicher Grundlage und unter Berücksichtigung des neuesten Standes der Forschung, bis auf das Jahr 1925 ergänzt worden.

Für die Quellenfrage von Hartmann von Aues Armem Heinrich kommt hier besonders in Betracht die Arbeit von Josef Klapper, *Die Legende vom Armen Heinrich*, Breslau, 1914. Für Gottfried von Straßburg waren nachzutragen neben der inzwischen erschienenen kritischen Ausgabe von Karl Marold die späteren Bearbeitungen der Sage: Ernst Hardt, *Tantris der Narr* 1907. Will Vesper, *Tristan und Isolde, ein Liebesroman* 1911. Robert Prechtl, *Trilogie der Leidenschaft (Ysot, Marke, Tristan)* 1917—1920. Ferner die Arbeiten von F. Piquet, *L'originalité de Gottfried de Strassbourg*, 1905. Fr. Ranke, *Die Überlieferung von Gottfrieds Tristan* in der Zeitschrift für Deutsches Altertum, Bd. 55 und B. Jansen, *Tristan und Parzival*, Utrecht 1923. Papier und Druck sind in der neuen Ausgabe von Bd. 22 besonders lobend zu erwähnen, bedeutend klarer als in der alten Ausgabe ist besonders der Druck. An Druckfehlern ist mir nur aufgefallen auf Seite 63 in der Anmerkung zu 4712 — Spie statt Spiel.

Madison, Wis. ERNST VOSS.

Faest, Robert: Conrad Ferdinand Meyer. Leipzig, Haessel, 1925. 146 S. geh. M. 2.20.

Zur hundertsten Wiederkehr von des Dichters Geburtstag erscheint, in zweiter Auflage, dies kleine Werk als Sonderdruck in der Sammlung: „Die Schweiz im deutschen Geistesleben“. Die erste Auflage war als Einleitung zu der neuen Dündruckausgabe der Werke erschienen. Mir ist lange kein Werk in die Hände gekommen, das auf so knappem Raum so reich ist und bei aller Fülle der mitgeteilten Tatsachen nie zur trockenen Skizze, zum bloßen Aufzählen herabsinkt. Die ersten dreißig Seiten bringen eine biographische Charakteristik, daran schließen sich die Versdichtungen, wieder dreißig Seiten, und daran der Roman Jürg Jenatsch und die Novellen, rund 65 Seiten. Ein kurzes Ka-

pitel von 15 Seiten: „Das Gesamtkunstwerk“ beschließt das Ganze. In der Würdigung der Lyrik zeigt Faesi sehr fein den Erlebnishintergrund auf. Das ist um so mehr zu begrüßen, da das Büchlein wohl weitere Kreise erreichen wird und os helfen kann, mit dem törichten Vorurteil aufzuräumen, daß der Lyrik Meyers das Erlebnis fehle. Den Erlebnishintergrund betont Faesi auch bei den Novellen. Über Meyers Verhältnis zur Geschichte, über die innere Gestaltung der einzelnen Werke, über das Formproblem finden sich treffliche Ausführungen. Wer einen kurzen Führer zu der Dichtung C. F. Meyers sucht, greife getrost zu diesem Bändchen.

Witkop, Philipp: Die deutschen Lyriker von Luther bis Nietzsche. Erster Band. Von Luther bis Hölderlin. Dritte veränderte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1925. 306 Seiten. Lwd. M. 10.

Ermatinger, Emil: Die deutsche Lyrik seit Herder. Zweite Auflage. Leipzig. B. G. Teubner. Drei Bände. 310, 286, 320 Seiten. Lwd. M. 27.

Es muß jeden Freund der deutschen Lyrik mit Befriedigung erfüllen, daß diesen beiden Werken in der schweren Nachkriegszeit der Erfolg einer zweiten respektive dritten Auflage beschieden ist. Den Unterschied zwischen den beiden Werken deuten die Titel klar an. Witkop verlegt das Hauptgewicht auf die einzelnen Dichter und versteht meisterhaft die Kunst biographischer Charakteristik, und darin gelingen ihm wahre Kabinettstücke, im vorliegenden ersten Bande z. B. Hagedorn und Brockes. Von der ersten Auflage unterscheidet sich die dritte dadurch, daß diese Eigenart klarer hervortritt: die längere theoretische Einleitung über das Wesen der Lyrik fehlt, sechs Bilder (Goethe, Klopstok, Schubert, Claudius, Bürger und Hölderlin) schmücken die neue Auflage, der frühere Titel „die neuere deutsche Lyrik“ ist durch den dem Sachverhalt mehr entsprechenden „die deutschen Lyriker von Luther bis Nietzsche“ ersetzt worden. Die einzelnen Essays hat der Verfasser einer genauen Durcharbeit unterworfen und neues Material verwertet, besonders bei Hölderlin, von dem die neuen Ausgaben von Zinckernagel und Hellingrath vieles bis dahin Ungedruckte gebracht ha-

ben. Im Vergleich zu Witkop verlegt Ermatinger weit mehr Gewicht auf die ästhetische Interpretation einzelner Gedichte. Da beweist Ermatinger ein feines nachschaffendes Kunsterverständnis. Mit Witkop verglichen ist die Raumverteilung beachtenswert und für die Eigenart der beiden Werke aufschlußreich. Witkop widmet Bürger 25, Schiller 20, Hölderlin 30, Goethe 70 Seiten; Ermatinger Bürger 7, Schiller 42, Hölderlin 26, Goethe 205 Seiten. Das Zeitalter Goethes steht bei Ermatinger nicht nur weit mehr im Mittelpunkt des Interesses, ihm entnimmt Ermatinger auch den wergenden Maßstab. Gegenüber der ersten Auflage ist bei der zweiten eine Vermehrung des Inhalts um etwa siebzig Seiten zu verzeichnen. Diese verteilt sich auf die einzelnen Kapitel und bedeutet nicht eine Erweiterung des zeitlichen Rahmens. Für eine ausführlichere Kritik verweisen wir auf die Besprechung im Jahrbuch für 1922. Die Ausstattung beider Werke steht durchaus wieder auf der früheren Höhe, so daß auch äußerlich die Bände selbst dem verwöhnten Anspruch genügen. Mögen beide Werke dazu dienen, unsren Lehrern und Schülern eine tiefere Kenntnis der deutschen Lyrik zu vermitteln.

Ermatinger, Emil: Weltdeutung in Grimmelehausens Simplizius Simplicissimus. Leipzig. B. G. Teubner. 1925. 123 Seiten, Ldw. M. 5.60.

Als auf die Katastrophe des Krieges eine Zeit der inneren Einkehr folgte, war zu bemerken, daß die deutsche Literaturwissenschaft im allgemeinen nicht weiter zurückging als bis zum Sturm und Drang. Nur aus dem Zeitalter des deutschen Barocks wendet sich das Interesse der Forschung neuerdings besonders zwei Gestalten zu: Jakob Böhme und Grimmelehausen. Ermatinger zeichnet das Weltbild, die Weltanschauung des Dichters des Barocks. In Grimmelehausen hat „deutscher Barockgeist, neben Bach, den mächtigsten künstlerischen Ausdruck gefunden.“ Wie das Sehnen und Drängen einer Zeit oft künstlerische Gestaltung findet, ehe es sich in philosophische Begriffe umsetzt, so ist Grimmelehausen der dichterische Vorläufer der Aufklärung. Wie für die Aufklärung Religion nicht mystisches Gefühlsleben ist, sondern ethisches, sitliches Verhalten, so auch für Grimmelehausen. Aus der toten Vielwisserei

seiner Zeit versucht der Dichter des Simplizissimus zu dem Sinn und dem Wesen des Lebens durchzudringen. So ist der Simplizissimus „eine Weltanschauungsdichtung ernstester und umfassender Art und eine Gedankenschöpfung von größtem Maße — die Faustdichtung des siebzehnten Jahrhunderts.“ Die Weltanschauung Grimmelshausens ist nicht kalt erklügelte Verstandessache, sondern wie alle wirkliche Weltanschauung erlebt. Ihr haftet ein stark internationaler Zug an. Ergeht sich die Kunst des siebzehnten Jahrhunderts nur zu sehr in erklügelter Allegorik, so gestaltet sich die Weltanschauung Grimmelshausens in großer und ergreifender Symbolik. Die innere Entstehung und Deutung dieser Symbolik aus der Persönlichkeit des Dichters heraus ist der Hauptinhalt des kleinen, gehaltvollen Buches.

Ermatinger, Emil: Das dichterische Kunstwerk. Zweite Auflage. Leipzig. B. G. Teubner, 1923. 405 S. Halbleinwand. M. 7.

Da diese zweite Auflage ein fast unveränderter Abdruck der ersten ist, so ist an dieser Stelle nur auf die Besprechung im Jahrgang 1922 zu verweisen. Das Vorwort der zweiten Auflage schließt mit dem Worte Goethes: „Wer sich vor der Idee scheut, hat zuletzt auch den Begriff nicht mehr.“ Damit weist Ermatinger auf die Gefahr hin, die der rein psychologischen Literaturgeschichte droht. Wer bildend wirken will, kann nicht anders als werten. Den Maßstab des Urteils „kann nur die Idee geben, der bildende Wille der geistig-sittlichen Persönlichkeit“. Mit diesen Worten legt Ermatinger seinen Standpunkt dar. Wir wünschen dem Buche viele ernste nachdenkliche Leser.

Errante, Vincenzo: Paraphrasen über Lenau. Eingeleitet von Paul Wernheimer. München. Verlag für Kulturpolitik. 1924. XXVIII+166 Seiten.

Es ist eine erfreuliche Tatsache, daß sich in Italien mehr und mehr ein tieferes Verständnis für deutsche Dichtung anbahnt. Der Verfasser dieser „Paraphrasen über Lenau“, Schüler Arturo Farinellis, ist Privatdozent für deutsche Literatur an der Universität Pavia. Ursprünglich in italienischer Sprache dazu bestimmt,

dem Italiener die erste Kenntnis Lenaus zu vermitteln, erscheint das Werk nun in deutscher Sprache und bietet eine willkommene Bereicherung der Literatur über Lenau. Mit knappen Strichen zeichnet der Verfasser aus gründlicher Kenntnis die geistigen und politischen Strömungen in Lenaus Österreich, umreißt treffend das Bild der Psyche des Dichters und schildert dann in feinnachführender Analyse die Eigenart von Lenaus Lyrik: die subjektiv empfundene Landschaft wird zum Träger des Empfindens, die Landschaft und das Empfinden durchdringen sich und aus dem Geiste der Musik heraus findet dies Empfinden Verkörperung. So klar wie Errante hat noch niemand die musikalische Eigenart von Lenaus Lyrik erfaßt und dargestellt. Die Schilderung der Lyrik gipfelt in der eingehenden Analyse der Schilflieder. Ein kürzeres Kapitel (S. 115—164) gilt der Faustdichtung, deren Einheitlichkeit und selbständige Eigenart Errante gegen Roustan (Lenau et son temps) verteidigt. Die ganze Dichtung und besonders der Schluß ist echtester Lenau: die Gottheit ist zum Satan geworden, denn den geistlich Armen umfängt die ewige Liebe mit Erbarmen, der rastlos Streben fällt der ewigen Verdammnis anheim. Im Vorwort verspricht uns Errante einen großen Band, der dem Dichter der Schilflieder gewidmet sein wird. Man darf auf dies große Werk gespannt sein.

F. BRUNS.

Dr. Walter Wadepuhl: Goethes Stellung zur Romantik. Privatdruck 1924.

Die mageren Kühe Pharaos konnten nichts dafür, daß sie mager waren; sie waren es eben. Auch dem Thema Goethes Stellung zur französischen Romantik konnten keine fetten Endergebnisse entspringen; man nimmt dankend dahin, was sich aus dem Stoffe ergibt. Mit läblichem Fleiß sichtet der Verfasser das dürftige Material und reiht verständig die Goetheschen Äußerungen aneinander. „Der Zweck dieser Arbeit ist Goethes Stellung zur französischen Romantik darzulegen, wie sie sich nach Goethes eigenen Äußerungen in seinen Werken, Briefen, Tagebüchern und Gesprächen nachweisen läßt.“ Also ein weiteres Bedenken läßt dieses Thema aufkommen: ohne ein

Wort französisch zu verstehen, ließe sich diese Arbeit ganz ruhig machen. Der kleine Kreis wird deswegen noch enger gezogen.

Am äußersten Rande seines Da-seins müht sich der alte Goethe ab mit dieser neuesten Erscheinung ins Klare zu kommen. Das mußte auch so sein, denn die französische Romantik folgte der deutschen nicht unmittelbar nach. Das Hauptinteresse fällt zwischen die Jahre 1826 und Goethes Tod. Zwar läßt der Verfasser Goethe sich über Frau von Staëls *De l'Allemagne* reichlich äußern, aber da herrscht doch wohl ein umgekehrtes Verhältnis vor: Goethe möchte sich und seine Dichtergenossen im französischen Spiegel beschauen. In diesen seinen letzten Jahren war es Goethes Bestreben, seinen Faust zum Abschluß zu bringen, mit den neuesten Errungen-schaften auf dem Gebiete der Naturwissenschaften Schritt zu halten und den schönen Traum einer Weltliteratur zu träumen. Der Faust wurde vollendet und versiegelt. Nur mit schwerem Schritt folgt er dem flinken Vorschreiten der Naturforscher. Ende 1825 schreibt er einen Neujahrsgruß an seine Freunde Carus und d'Alton: „Wenn ich das neueste Vorschreiten der Naturwissenschaften betrachte, so komme ich mir vor wie ein Wanderer, der in der Morgendämmerung gegen Osten ging, das heranwachsende Licht mit Freuden anschaut und die Erscheinung des großen Feuerballs mit Sehnsucht erwartete, aber doch bei dem Hervortreten desselben die Augen wegwenden mußte, welche den gewünschten Glanz nicht ertragen konnten.“

Auch bei Besprechung der neuen und neuesten Literatur schlägt Goethes Herz ruhig und gemessen. Er liest mit Vergnügen, was ihm aus allen Erdteilen zuströmt. Er kommt in das Fahrwasser des gütigen Lobens, wo er ein redliches Streben entdeckt, wo sich ein artiges Talent hervortut, greift er ermutigend ein. Über die französische Romantik äußert er sich aus dieser Stimmung heraus: „Die Franzosen machen sich heraus, und es ist der Mühe wert, daß man sich nach ihnen umsieht. Ich bin mit Fleiß darüber her, mir vom Stande der neuesten französischen Literatur einen Begriff zu machen, und, wenn es glückt, mich auch darüber auszusprechen.“ Aus der vorliegenden Sammlung Goethescher Äuße-

rungen geht hervor, daß der alte Herr bis in seine letzten Tage durch Bücher, Zeitschriften, Zeitungen sich mit den französischen Verhältnissen auf dem Laufenden hielt. Er spendete der größten Mehrzahl der Dichter sein reichliches Lob; nur Chateaubriand und Hugo lehnte er scharf ab. Von jenem bemerkte er: „Ich habe mit dem besten Willen nie was von ihm gelernt.“ Hugo ekelte ihn an. Er schreibt an Soret: „Indem ich den I. Teil von *Notre Dame de Paris* dankbar zurücksende, wage ich nicht den zweyten zu erbitten; warum sollte ein Mensch, der sich bis ins hohe Alter einen natürlichen Sinn zu erhalten suchte, sich mit solchen Abominationen abgeben.“ Heben wir noch hervor, daß Goethe mit reger Sympathie die Zeitschriften *Le Temps* und *Le Globe* las und geschickt beurteilte, bis sie endlich völlig ins politische Fahrwasser gerieten, so wären wir auch am Ende.

Yale University.

CARL F. SCHREIBER.

Gebhardt, Michael. Aus Grillparzers Prosaschriften. Der Dreiturm Bücherei No. 14 und 15. München und Berlin. Druck und Verlag von R. Oldenbourg. 1925. 128 S.

Aus der Einleitung des Verfassers: „Was in diesem Büchlein aus Grillparzers Prosaschriften gesammelt ist, soll ein Ganzes sein. Ein Bild des Werdens, ein Aufstieg von den Wurzeln des Menschen bis zu dem Gipfel der Kunst, das Selbstzeugnis eines hohen Geistes, der, vom Leben bitter getäuscht, sich selbst als armer Spielmann leise ironisiert und betrauert.“

Diese Selbstzeugnisse sind gut gewählt und geschickt aneinander gereiht aus der Selbstbiographie, Studien zur Ästhetik und, zum Schlusse, Der arme Spielmann.

Hat Grillparzer auf dem Gebiete der Prosa auch nur wenig geleistet, so ist das, was er schrieb, doch von allergrößter Wichtigkeit zur Erklärung der geistigen Einheit seines so besonderen Wesens. Die Selbstbiographie und Studien sind da wohl vor allem hervorzuheben. Die Reden am Grabe Beethovens und zur Gelegenheit der Enthüllung des Denkmals sechs Monate später sind herrliche Worte über die Unsterblichkeit des großen Tonkünstlers. Der Arme

¹ Siehe Anmerkung auf Seite 140.

Spielmann ist nach Urteil feinsinniger Forscher ein Stück Prosa, das sogar mit dem besten in Goethes Wilhelm Meister sich vergleichen lässt. Dem Literaturliebhaber und dem, dem es an Zeit gebreicht, das Ganze zu lesen, sollten diese Auszüge sehr willkommen sein.

Zillinger, Wilhelm. Der Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller in Auswahl. Der Dreiturmbücherei Nr. 3. München und Berlin, 1925. Druck und Verlag von R. Oldenbourg.

Von den 999 Briefen, die zwischen Schiller und Goethe vom 13. Juni 1794 bis zum 24. April 1805 gewechselt wurden, sind hier bloß 108 entweder ganz oder teilweise wiedergegeben. Bekanntlich hat Goethe diesen Briefwechsel selbst redigiert und 24 Jahre nach Schillers Tod herausgegeben. Aus Rücksichten seiner selbst und noch anderer lebender und in den Briefen genannter Persönlichkeiten wurde vieles ausgelassen. Goethe bestimmte das Jahr 1850 für die erste vollständige Ausgabe, die aber erst 1856 bei Cotta erfolgte.

Diese kleine Sammlung in Auswahl ist in jeder Hinsicht eine vortreffliche und gleich wertvoll für den Genießenden wie für den Lernenden. Der leitende Gedanke scheint zu sein, den gegenseitigen Einfluß der beiden Heroen von der Zeit, da ihre dichterische Tätigkeit ins Stocken geraten war, zu verfolgen und zu zeigen, wie unentbehrlich sich die beiden waren. Von anderen Persönlichkeiten der Zeit kommen nur wenige zur Sprache, wenigstens nur insofern als sie unschwer ausgelassen werden können. Ein einleitender und verbindender Text, der vielen der Briefe und Briefgruppen vorausgeht, erleichtert deren Verständnis.

F. J. MENGER
Indiana University.

1 Wir möchten hier Veranlassung nehmen, auf das verdienstvolle Unternehmen der obigen Verlagsfirma, die Herausgabe der „Dreiturmbücherei“, hinzuweisen. Diese Sammlung von einzelnen Bändchen soll einen Querschnitt durch das deutsche Bildungsgut bilden. Ihr Ziel ist, die Grundlagen, Quellen und Erscheinungsformen der wissenschaftlichen und künstlerischen Kultur Deutschlands in literarischen Zeugnissen vorzuführen. Ein wie weiter Gebiet durch die Bändchen gedeckt wird, zeigen die unter der Abteilung für „Eingesandte Bücher“ angeführten Besprechungsexemplare.

VOLKS- UND JUGENDLITERATUR.

JUGENDSPIELE.

Jugendbühne. Spiele deutscher Jugend. Eine Sammlung neuer Spiele aus dem Gemeinschaftsgeist der deutschen Jugend, herausgegeben von Wilhelm Carl Gerst. 1924, Frankfurt am Main, Verlag des Bühnenvolksbundes:

1. *Das Spiel von Albrecht Dürer*, in zwei Aufzügen von Otto Brües.
2. *Der arme Heinrich*, ein altdeutsches Spiel nach dem Gedicht von Hartmann von Aue, von Julius Heiß.
3. *Das Teilstspiel der Schweizer Bauern*, neu von Franz Johannes Weinreich.
4. *Gudrun*, ein altdeutsches Spiel nach dem Lied bearbeitet von Julius Heiß.
5. *Das verwunschene Schloß*, ein Märchenspiel von Walther Blachette.
6. *Das böse Weib*, ein Spiel nach einem mittelalterlichen Geschichtlein, von Wilhelm Wiesebach.

Aus dem Verlage von Erich Matthes in Leipzig und Hartenstein im Erzgebirge.

Deutsche Spiele, nach Volksschauspielen und Volksliedern bearbeitet und herausgegeben von Karl Plenzat:

7. *Weihnachtsspiel* nach deutschen Volksschauspielen und -liedern bearbeitet von Karl Plenzat.
9. *Tanzlegende von Hermann Gebärdt*.
10. *Der verlorene Sohn*, herausgegeben von Gerhard Uhde.
11. *Neues Spiel vom Doktor Faust* von K. Gerlach.
12. *Deutsche Marktspiele* und *Ein Osterspiel* von Hans von Wolzogen.
13. *Der Kampf zwischen Frau Armut und Frau Glück* von Hans Sachs.
14. *Der spielsüchtige Reiter* von Hans Sachs.
15. *Eulenspiegel und die Blinden* von Hans Sachs.
16. *Der Krämerkorb* von Hans Sachs.
17. *Der Bauer im Fegefeuer* von Hans Sachs.

Vor mir liegt ein Stoß entzückender kleiner Büchlein, nicht größer als eine Hand zum Teil, von Künstlern illustriert und von Buchmacherliebe geschaffen. Volksspiele, altes Gut aus dem 16. Jahrhundert oder

auch neue Verse und Reime (aber auch diese zurückgehend auf die alten Volksquellen, auf Gudrunlied, auf den armen Heinrich, auf die Tellensage), geschrieben für die Jugend, die ohne viel Bünenkram und Kostümplunder von Ort zu Ort zieht und, wie einst die fahrenden Komödianten, dem Volke geistige Nahrung reicht. Manches davon kann auch uns hier lebendig werden, und, wenn das Deutsche erst wieder in die Schulen eingedrungen ist, hier von Kindern gespielt werden. Da ist das prächtige Weihnachtsspiel von Karl Plenzat (7), dessen Maienspiel ich schon letzjährig empfohlen konnte, da ist der oft erprobte und immer erfolgreiche Krämerkorb (16) von Hans Sachs; auch „Der Kampf zwischen Frau Armut und Frau Glück“ (13) dürfte wirklich sein, und Mutigere würden sich an das kräftige „Tellenspiel der Schweizer Bauern“ (3) und die erneuerte „Gudrun“ wagen können. Collegestudenten würden mit dem „Bauer im Fegefeuer“ Glück haben, mit dem „Armen Heinrich“ und dem wunderschönen und ergreifenden „Albrecht Dürerspiel“ (1).

Dagegen benötigen die „Marktspiele“ (12) von Hans von Wolzogen schon eine Zuhörerschaft von ausgesprochenem Verständnis für deutsches Wesen. Der bekannte Dichter spürt hier der deutschen Seele nach und sucht mit warmem und liebenswürdigem Humor unter Schlacken und Staub im Philler den oft widerborstigen deutschen Idealismus auf, in sieben Spielen, die zugleich auch des nachdenklichen Lesens wert sind.

Gott grüß die Kunst!

Gesundbrunnen. „Der Brunnen ist eine neue Reihe unseres Verlages, die wir an die Seite unserer Quickbornbücher stellen, von denen mehr als 450,000 erschienen sind. Wie diese nur gesunde und wertvolle Werke des plattdeutschen Schrifttums bringen, so die neue Reihe solche des hochdeutschen. Wir stellen sie unter den Schutz Gottfried Kellers, Theodor Storms und Eduard Mörikes.“ So lautet die Anzeige des bewährten Verlages, der schon so viel für den Vertrieb wirklichen Volksgutes in billiger und ansprechender Form getan hat. Hier haben wir vorläufig die folgenden Werke:

1. Friede H. Kraze: *Das wahre Gesicht.*
2. Robert Walter: *Der Krippenschnitzer.*

3. Theodor Storm: *Pole Poppenspäler.*
4. Max Dreyer: *Altersschwach.*
5. Eduard Mörike: *Mozart auf der Reise nach Prag.*
6. Theodor Storm: *Bötjer Basch.*

Von knorriger, norddeutscher Art handelt die Mehrzahl dieser Geschichten, oft von bärbeißiger, aber doch gütiger und ehrfurchtsvoller gegen das Leben: von Röbbe Klingenberg (4), der dem Gemeindevorsteher zum Trotz das Armenhaus beansprucht, sich verheiratet und Zwillinge kriegt, als jener den siebzigjährigen „wegen Altersschwäche“ des Amtes entsetzt, von Marten Löbering (2), der den schweren Kampf zwischen Weib und Kunst kämpft und Sieger bleibt und ein großer Holzschnitzer wird, von Pole Poppenspäler (3), und wie er sein Lisel gewinnt, vom Bötjer Basch (6), der um des verschollenen Sohnes willen zeitweise den Verstand verliert und aus dem Dorfteich von den „Swemmers“ gerettet wird. Dazwischen zwei feine, süße Töne: von dem Prinzenischen Sibylle (1) und von Meister Wolfgang Amadeus Mozart die köstliche Perle deutscher Erzählungskunst (5), schalkhaft und anmutig und doch in das leise Lied des Todes, das Gedicht von dem Tännlein und den zwei schwarzen Röblein, ausklingend. Alle in anspruchslosem aber hübschem Gewande, Büchlein, die ein jeder kaufen kann, und die schon durch ihr buntes Titelblatt das Herz erfreuen.

Kranz-Bücherei, herausgegeben vom Jugendschriftenausschuß des Lehrervereins zu Frankfurt am Main durch Otto Metzker. Verlag von Moritz Diesterweg in Frankfurt am Main.

Im letzten Heft werden bereits 39 Nummern gebucht, gute Jugendgeschichten, nach Altersstufen empfohlen, schlicht, aber in sehr lesbarem Druck, etwa in der Art der Wiesbadener Volksbibliothek, nur fester gehetzt und manches enthaltend, was sonst schwerer zugänglich ist. Hier liegen vor

- Altnorische Göttersagen*, nach der Edda erzählt,
Morgenländische Märchen aus den „Palmblättern“ von Herder und Liebeskind,
Ein Büchlein vom Wandervogel, aus den Schriften der Bewegung gesammelt von Fritz Grebenstein.
Friedrich Lienhard: Die Marseillaise (aus Lienhards Roman „Oberlin“).
 ERNST FEISE.

SPRACHWISSENSCHAFT.

George Oliver Curme, College English Grammar. Johnson Publishing Company, Richmond, Virginia (1925).

Der bekannte Verfasser der großen *Grammar of the German Language*, die 1922 in völlig umgestalteter Form bei Macmillan erschienen ist, hat nun der englischsprechenden Welt auch eine Grammatik des Englischen geschenkt. Dieses Buch will eine vorgerückte Schulgrammatik sein, jedoch nicht im gewöhnlichen Sinne. Sprachrichtigkeit will sie allerdings fördern, jedoch nicht als Hauptzweck und durch ein von oben herab gesprochenes „Du sollst nicht!“, sondern durch das Erwecken von Verständnis für das Wesen und das Werden der Sprache, durch gemeinverständliche und doch wissenschaftliche Begründung der Vorzüge gewisser Ausdrucksweisen.

Dieses liebevolle Eingehen auf den Geist, der sich die Sprache schafft und nach Bedürfnis umgestaltet, belebt die Darstellung durchaus und ist dazu geeignet, Leben in den Sprachunterricht zu bringen und eine lebendige Auffassung der Sprache zu erzielen.

Wie in seiner deutschen Grammatik, so behandelt der Verfasser auch hier nicht nur die Schrift-, die Literatur-, die Bücher-, sondern auch die Umgangssprache der Gebildeten und der breiten Mittelschicht. Und im Gegensatz zu anderen Grammatiken kommt hier auch die Sprache der neuesten Zeit voll zur Geltung. Der Verfasser schöpft überall aus eigener Beobachtung und Kenntnis. Manche der altüberlieferten „don'ts“ der Schulgrammatiken, die mit dem gegenwärtigen Sprachgebrauch nicht im Einklang stehen, verschwinden spurlos. So wird der „split infinitive“ innerhalb festiger Grenzen als gutes, ausdrucksvolles Englisch anerkannt (208, 108); das *get-Passiv*, wie etwa in *My coat got caught*, wird der Aufnahme in die Schriftsprache wert erachtet (43), dem Akkusativ — statt des Genetivs — als Subjekt des Gerundiums wird mit guten Gründen das Wort geredet (215), und die Endstellung der Präposition in Sätzen wie *The pen I write with* und *Which pen do you write with?* wird natürlich gut geheißen und historisch begründet (222). Das mag genügen, um die Einstellung des Werkes zu kennzeichnen.

Die sorgfältig gearbeitete systematische Inhaltsangabe ermöglicht einen schnellen Überblick über die Anlage des Werkes. Auf eine knappe Einleitung über die äußere Geschichte der englischen Sprache folgt ein Abschnitt über die Redeteile (24 Seiten), der einfache treffende Definitionen der Redeteile und ihrer Unterabteilungen enthält. Bemerkenswert ist die Einteilung der Adverbien in einfache Satz- und Bindeadverbien (17.1), und die Annahme von Biegungspräpositionen, wie etwa in *the father of the boy* (19, 96), die in Curmes Kasussyntax eine so große Rolle spielen.

Im II. Teile (63 Seiten) wird die Biegung der Redeteile behandelt. Wertvolle Zusammenstellungen, wie etwa von den Hauptwörtern mit unregelmäßiger Pluralbildung (25-28), den unregelmäßigen schwachen Zeitwörtern (53) und den starken Zeitwörtern (56) mit Berücksichtigung des schwankenden Gebrauchs werden hier geboten. Auch so manches Neue in der Auffassung der Biegungsformen: Wortstellung wird als Dativbezeichnung anerkannt, wie etwa in *The mother is making her boy a coat*, und ebenso die präpositionelle Wendung, wie etwa in *The mother is making a coat for her boy* (29). Von Interesse ist ferner die Behandlung der Aktionsarten und ihrer Bezeichnung (46).

Der III. Teil (127 Seiten) beschäftigt sich mit dem Satzbau und den Satzarten. Hier fällt die sorgfältige Durcharbeitung und Gliederung des Stoffes besonders ins Auge. Dem *college student*, der etwa die zwei bis aufs feinste gegliederten Abschnitte über das Prädikat durchsieht (72-73), mag es dabei erst wohl etwas schwindeln. Sieht er sich aber die klar hervorgehobenen Hauptpunkte an, so wird er dem Verfasser für die schöne Darstellung dankbar sein. Freilich wird er hier wie anderswo in diesem Werk ohne tüchtiges Studium nicht ins Reine kommen, schon weil der Gesichtspunkt des Verfassers anderen Schulgrammatiken leider so fremd ist.

In diesem Teile findet sich viel Eigenes und Anregendes. Besonders dankbar wird man dem Verfasser sein für seine eingehende Behandlung der Nebensätze. Für jede Satzart wird eine volle Liste der gegenwärtig gebräuchlichen Bindewörter und eine

Reihe von Beispielen gegeben und die verkürzte Form dieser Sätze, die für das Englische so bezeichnend ist, ausführlich behandelt. Man sehe sich etwa die Abschnitte über die Bedingungs- und Ausnahmesätze an (146-149).

Behandelt der III. Teil den Bau des Satzes und die Art und Weise, wie Subjekt, Prädikat, Objekt usw. durch die Redeteile ausgedrückt werden, so beschäftigt sich der IV. Teil (98 Seiten) mit der Anwendung der Redeteile im Satze. Auch hier werden wieder wertvolle Ausführungen und Zusammenstellungen geboten. Es werden z. B. willkommen sein: die Liste der Geschlechtsbezeichnungen im Hauptwort mit den Bemerkungen über *gender of animation* (165); die eingehende lehrreiche Behandlung des Artikels (182-184); der Hinweis auf die Beziehung des intransitivischen zum passivischen Ausdruck (186 A); die reich gegliederten Ausführungen über den Konjunktiv — man beachte, daß die modalen Verbe als Konjunktivbezeichnungen aufgefaßt werden (190); die historischen Bemerkungen zu *shall* and *will* im Futur (200); besonders auch die Besprechung der Aktionsarten (202-203), die in anderen Grammatiken ganz fehlt; die erschöpfende Liste der Präpositionen (218), die manche enthält, die man sonst übersehen hat; und vieles andere.

Den Schluß des Werkes — wenn man von einem Anhang mit Übungen absieht — bildet eine Abhandlung von kaum zwanzig Seiten über den Gebrauch der Satzzeichen, wohl die beste abgerundete, wenn auch knappe Behandlung dieses schwierigen Kapitels in der englischen Sprache. Auch in diesem Teile fußt der Verfasser ganz auf eigener Beobachtung und Auffassung und zeigt von neuem seine erstaunliche Belesenheit in der gegenwärtigen wie auch in der älteren englischen Literatur.

Aus dem hier Gesagten ersieht man wohl, daß diese *College English Grammar* keine der landläufigen Schulgrammatiken ist, sondern eine Einführung in Bau, Geist und Werdegang der englischen Sprache, obwohl geschichtliche Bemerkungen nur da eingefügt werden, wo sie zum Verständnis des gegenwärtigen Gebrauchs beitragen. Eine gründliche Durchar-

beitung dieses Buches wird auch in manchem Lehrer des Englischen neue Einsichten und neue Liebe zum Sprachstudium erwecken.

Hans Kurath.

Northwestern University.

Sterling A. Leonard (Associate Professor of English in charge of Courses in the Teaching of English, the Wisconsin High School and the University of Wisconsin) and *Ria Fagan Cox* (formerly Teacher of Latin and English in the Wisconsin High School, Univ. of Wis.), *General Language. A Series of Lessons in Grammar, Word Study, and History of the English Language for Junior High Schools.* With illustrations by Beatrice Oehler. Chicago and New York, Rand McNally & Co., (1925). XIV + 284 pp., 8°. Cloth, \$1.25.

An diesem Buche kann jeder Sprachlehrer, einerlei welchen Faches, seine helle Freude haben. Ich wünschte es in den Händen eines jeden! Nicht nur daß man daraus die mannigfachsten Anregungen zu lebensvoller Gestaltung des eigenen Unterrichts schöpfen wird, ist das Buch auch berufen, die stark geschwächte Teilnahme am fremdsprachlichen Unterricht in den Mittelschulen neu zu beleben und zu befrieden. Eine ausführliche Würdigung der pädagogisch glänzenden Leistung müssen wir uns leider versagen; nur ein Wort über die Einteilung und Anordnung des Stoffes sei hier gesagt: jedes der 31 Kapitel, die, mit zahlreichen, allerliebsten Bildchen geschmückt, im Zusammenhang die Entwicklung der Sprache, im engeren die der englischen Sprache erzählen und die mannigfältigsten Fragen erklären, enthält außer einer vorzüglich geschriebenen Darstellung Fragen zur gemeinsamen Erörterung in der Klasse und zwar *Essential Problems* und *Optional Problems*, außerdem Vorschläge zur Auswahl des ergänzenden Lesestoffes und zur Behandlung des Erworbenen in Aufsatzform. Kapitel 32 zählt dann 21 *Final Grammar Tests* auf. Anhänge bringen eine umsichtig ausgewählte Liste von *Books for Junior High School People; Some Anglo-Saxon Poetry; Pupil's Work in General Language* (Proben von entsprechenden schriftlichen Arbeiten aus den Klassen

der beiden Verfasser) und ergänzende Grammatikstudien für schwächere sowie für besonders begabte Schüler.

Alfred Senn, Germanische Lehnwortstudien. Dissertation (Freiburg in der Schweiz). Heidelberg, Carl Winter, 1925. 64 Seiten, 8°.

Die Arbeit, von der der vorliegende Teil nur den Anfang bildet, soll im Gegensatz zu der Weise der ableitenden Wörterbücher, die nach dem Woher fragen, das Wohin der germanischen Wörter darunt, d. h. zeigen, in welche Sprachen sie aufgenommen wurden und welche Schicksale sie da erlebten. Der Teildruck enthält eine allgemeine sehr lesenswerte Einleitung über Entlehnung und die Teile über die Beziehungen der Germanen zu den Finnen und Lappen, sowie die ältesten Beziehungen zu den Slaven und Balten, am Schluß eine ausführliche Wortliste. Es wäre sehr zu wünschen, daß die noch ausstehenden Teile bald im Druck erscheinen, denn der zugrundeliegende Gedanke verdient entschieden seine Verwirklichung. Auch in der jetzt vorliegenden unvollendeten Gestalt ist das Büchlein dem Sprachkundigen zu empfehlen.

Emil Fröschels, Psychologie der Sprache. Leipzig und Wien, Franz Deuticke, 1925. v + 186 Seiten, 8°. 5,60 Mark.

Das Werk des Wiener Privatdozenten befaßt sich in den ersten Teilen mit Fragen, die dem Sprachforscher als solchem ferner liegen, nämlich mit Sprachstörungen und -lähmungen, Stummheit u. ä., und behandelt auch die Kindersprache von diesem Standpunkt aus. Der dritte Abschnitt, betitelt Völkerpsychologie, bietet eine gute kritische Würdigung der Arbeiten Wilhelm Wundts und Martys. Den bedeutsamen Abschnitt über „Sprache als psychophysiologische Funktion“ hat der Leipziger Professor Ottmar Dittrich geschrieben; obwohl er für den Kenner von musterhafter Klarheit ist, wäre es eine reizvolle Aufgabe, diesen Teil des Buches einmal in unser geliebtes Deutsch zu übertragen: man braucht kein Fremdwordfeind zu sein und mag doch beim Lesen des letzten Abschnittes S. 165 f. bedenklich den Kopf schütteln. Verfasserin des V. Abschnitts „Die Sprache vom Standpunkt der Individualpsychologie“ ist

Frau Dr. Ilka Wilheim; sie befaßt sich weniger mit sprachlichen als mit Stilfragen; näher darauf einzugehen verbietet hier der Raum; ich hoffe bald einmal mich ausführlicher damit beschäftigen zu können. Als Ganzes ist das Buch eine wertvolle Erscheinung und den Fachgenossen zu eingehender Betrachtung dringend zu empfehlen.

Oskar Weise, Unsere Muttersprache. Ihr Werden und ihr Wesen. 10te Auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, (1925). VIII+292 Seiten, 8°. In Leinen M. 6.—.

Weises Buch hat es seit 1895 auf zehn Auflagen gebracht, gewiß ein Beweis für außerordentliche Beliebtheit des Werkes. Klarheit und Gemeinverständlichkeit, sowie die Gabe, auch weiteren Kreisen sprachliche Dinge näherzubringen, eignen ihm zweifellos. Anderseits ist nicht zu verkennen, daß ihm eine gewisse Engherzigkeit und ein etwas philisterhafter Romantizismus anhaften, und daß es sich selten zu der Höhe erhebt, wo man über die Erscheinungen hinaus ins Wesen der Dinge eindringt. Innerhalb seiner Grenzen jedoch ist es ein hervorragend brauchbares und nützliches Buch, und die reichlichen Angaben gut ausgewählter Schriften zu jedem Kapitel sind für den Weiterstrebenden sehr wertvoll. In dieser Neuauflage sind die früheren Fußnoten als Anhang (55 Seiten) zusammengestellt, was für den Text ein angenehmeres Satzbild ergibt. Im einzelnen wären mancherlei Ausstellungen zu machen. So ist es keineswegs richtig, daß man Eigennamen von jeher gleich Urkunden als unantastbares Gut betrachtete (S. 7); das gerade Gegenteil ist wahr, und erst unser tintenklecksendes Säkulum hat es dazu gebracht. Nach S. 13 ist dem Deutschen u. a. durch den Umlaut ein gut Teil der sinnlichen Kraft und Klangfülle verloren gegangen, während doch gerade die Gruppe der Selbstlaute dadurch entschieden gewonnen hat. Die bleibende Wirkung der Tätigkeit der Sprachgesellschaften wird nach landläufigem älterem Urteil beträchtlich unterschätzt (S. 21). Über den Gefühlswert in fremden Sprachen hat auch Luther im Sendbrief vom Dolmetschen noch lange nicht das letzte Wort gesprochen (S. 38; vgl. hierzu die schönen

Ausführungen Karl Otto Erdmanns in seinem prächtigen Buch „Die Bedeutung des Wortes“, das S. 187 genannt ist, aber schon früher angeführt werden sollte und vor allem ausgiebiger verwertet). S. 43 ist Goethes „Höchstes Glück der Erdenkinder“ wie fast immer falsch wiedergegeben. Dem Kaiser Wilhelm I. hat nicht die Geschichte, sondern haben die Byzantiner am Berliner Hofe den Namen des Großen beigelegt. S. 47 tauchen ohne Nennung von Scherers Namen dessen drei Blütezeiten der deutschen Literatur von 600, 1200 und 1800 wieder auf. S. 56, Z. 5 v. u. lies F. Kauffmann (statt A. Kaufmann); ebd. Z. 4 v. u. Brenner (statt Bremer). Abgetane Romantik ist, was wir S. 64 lesen: „Die Wörter fügen sich in der Jugendzeit der Völker so leicht zum Verse, weil die Sprache noch jugendfrisch und anschaulich, also poetisch ist“. Bernburg und Wolfenbüttel (S. 80) brauchen nicht nach den Tieren, sondern können ebensogut nach Personen benannt sein (die nötigen geschichtlichen Nachweise sind mir nicht zur Hand). Zu Mammon (S. 82) wäre zu sagen, daß Wulfila nicht nur eine gotische Lehnübersetzung, sondern auch das hebräische Wort selbst gebraucht. Wochentagsnamen wie *Tuesday*, *Wednesday* (S. 87) sind im Englischen groß zu schreiben. (Daran, daß in fast allen deutschen Büchern die Großschreibung in englischen Aufsatz- und Büchertiteln dauernd falsch behandelt wird, ist man ja nachgerade gewohnt.) Das deutsche ABC hat 26, nicht 25 Buchstaben (S. 115), wie das englische; das j ist als besonderes Zeichen zu zählen. Warum sind S. 123 u. die sieben Ablautreihen in dieser Reihenfolge gegeben? Schleifen, schliff und schleifen, schleifte (S. 126) sind schon alt- und mittelhochdeutsch zwei verschiedene Wörter. Wasserziehers Etymologisches (in den neuen Auflagen Ableitendes) Wörterbuch (S. 168) heißt im Haupttitel *Woher?* Die gotischen Grundformen von *niman* (S. 260) sind *nima*, *nam*, *nemum*, *numans*. Zu S. 261 Nr. 15 ist zu ergänzen Scheiterhaufen; übrigens heißt die Mehrzahl von Scheit südwestdeutsch heute noch allgemein Scheiter. An weiteren Druckfehlern sind zu berichtigen S. 114, Literatur, letzte Zeile, lies Sütterlin (statt Sütterlein); 122, Literatur, letzte Zeile, lies G. Curme, A Grammar of the

German Language; S. 175, § 156, Z. 4 v. u., lies annd.; S. 188, Literatur, Z. 2. v. u., lies Meisinger; S. 227 sind der Anfang von Z. 7 und 6 v. u. bös durcheinandergeraten; S. 234, Nr. 49, Z. 2 lies Modern; S. 250, Nr. 31, lies fourteen; S. 274, Z. 5 lies Haggesen.

Josef Feldman, Ortsnamen. Ihre Entstehung und Bedeutung. Unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Ortsnamen bearbeitet. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1925. 143 Seiten, kl. 8°. In Leinenband 4 Mark.

Bei dem erfreulichen Emporblühen der heimatkundlichen Bestrebungen wäre eine neue Zusammenfassung des auf dem Gebiete der Ortsnamenforschung Geleisteten dankbar zu begrüßen, und man greift mit hohen Erwartungen nach dem vorliegenden Büchlein, — aber welche Enttäuschung! Bald beginnt man den Kopf zu schütteln, man greift sich an die Stirn und fragt sich, wie so etwas nur möglich ist und ob gar die Zeiten wiederkommen sollen, da nach Voltares bissigem Wort die Etymologie eine Wissenschaft war, in der die Vokale nichts und die Konsonanten noch weniger bedeuteten. Wenn man im „Verzeichnis der hauptsächlich benutzten literarischen Hilfsmittel“ den Namen von Karl Stuhl liest, der sich vor Jahren durch seine Deutung des altromischen Arvalledes eine zweifelhafte Berühmtheit zu verschaffen wußte, so wird einem freilich mancherlei klar. Nur ein Beispiel von S. 17: „Meiningen, älteste Form Miminiga (*mitmern* = nachdenken, überlegen, *menen* = lenken, regieren, *ingen* = eng umhegte Stätte) ist die Mainstadt, wo die tiefe Erkenntnis herrscht, also die Hauptmalstatt.“ Tieferes Erkenntnis deutscher Siedlungs-, Rechts- und Sprachgeschichte wäre dem Verfasser allerdings zu wünschen, denn der Abschnitt über Dingstätten S. 12—23 verrät nicht einmal die Kenntnis des ABC dieser Wissenschaften. Wenn es nun auf deutschem Gebiet so aussieht, so fürchtet man sich geradezu vor den Teilen des Buches, wo nichtdeutsche Namen behandelt werden; hier freilich folgt der Verfasser nicht in gleichem Maße seiner üppigen Phantasie, sondern hält sich mehr an altbewährte Auslegungen (die slavischen Ableitungen kann ich nicht beurteilen); der deutsche Teil

indes macht das ganze Buch wertlos, abgesehen davon, daß er beim Leser den Verdacht erregen muß, daß man ihn auch auf außerdeutschem Gebiete in die Irre führe. Eine ernste Frage: hat ein vornehmer Verlag wie die Buchhandlung des Waisenhauses kleinen wissenschaftlichen Berater, der die Veröffentlichung eines solchen Buches verhindert? dies besonders in einer Zeit, wo wirklich wertvolle Arbeiten bei den Verlegern betteln gehen müssen? Sollte das Buch aber gar auf Kosten des Verfassers herausgebracht sein, so dürfte der Verlag es erst recht nicht mit seinem Namen decken.

EDWIN C. ROEDDER.

Mathilde Kleiner, Zur Entwicklung der Futurumschreibung werden mit dem Infinitiv. Univ. of Cal. Publications in Mod. Philology, vol. 12, No. 1, pp. 1-101. Univ. of California Press, Berkeley, Cal., 1925.

Die Untersuchung will nachweisen, daß die Futurumschreibung mit *werden* und dem Infinitiv nicht entstanden ist 1) durch Anlehnung an Verben wie *beginnen* (Wilmanns, Aron), die mit dem Inf. verbunden wurden, noch 2) durch Abschleifung der Endung *-de* des Part. Präs., so daß die ursprüngliche Umschreibung von *werden* mit dem Part. Präs. sich allmählich zu der von *werden* mit dem Inf. entwickelte, sondern durch eine Vermischung des flektierten Inf. und des Part. Präs. Diese bestehet vorzüglich in dem Eindringen der Endung *-de(s)* — rein lautlich aus *-enne(s)* entwickelt — in die obliquen Kasus des Inf., die dadurch das gleiche Aussehen bekamen wie das Part. Präs. „Auf dem Umwege über diese Formen“ soll der Inf. für das Part. nach *werden* eingetreten sein. Da nämlich die obliquen Kasus des Inf. auch flexionslos gebraucht wurden, so konnte das Part. Präs. analogisch aus Unsicherheit in der Unterscheidung zwischen Inf. und Part. gleichfalls die Endung *-de* verlieren. Die Umschreibung einzig und allein aus dieser Erscheinung herleiten zu wollen wird indes kaum angehen. Vorbildlich dürften ja sowohl die passiven wie die aktiven Umschreibungen mit *werden* und dem Part. Perf. gedient haben, in den Fällen, wo Part. und Inf. gleichlauteten. Vgl. altsächsisch *wirdid geban, w. kuman, w. tefallan,*

etc. Die Darstellung S. 81, daß gegen Ende des 14. Jahrhunderts der unflektierte Inf. anfing die Endungen der Part. zu verdrängen, läßt ferner ganz unberücksichtigt, daß um dieselbe Zeit auch die Adjektive die Flexion fallen ließen. Was schließlich die Anlehnung an Verba wie ahd. *biginnan* anbetrifft, so gibt die Untersuchung selbst die Möglichkeit gegenseitiger Beeinflussung bei anderen Verben zu, die nur in der äußeren Konstruktion, nicht aber in der Bedeutung übereinstimmen, wo also die Wahrscheinlichkeit eigentlich fernläge. Vgl. S. 53, Satz I, 108, S. 62 III, 140, 55. Bei folgenden beiden Sätzen S. 76, I, 83, 3 und *begunden die ünden schlähende* und S. 77, LXIV, 18 *wirt redenne* liegt aber doch nichts näher als die Annahme, daß hier Verwechslung und Beeinflussung stattgefunden hat: im ersten Satz schwiebte dem Schreibenden *werden* vor, im zweiten die Verbindung *beginnen zu*. Immerhin muß anerkannt werden, daß die Untersuchung, die den Eindruck einer fleißigen, gründlichen und guten Arbeit macht, uns der Lösung der Frage um einen Schritt nähergebracht hat, indem sie die Umschreibung von neuem Gesichtspunkte aus beleuchtet, und deshalb ist sie als dankenswerter Beitrag zur Wissenschaft zu begrüßen.

University of Minnesota.

GEORGE F. LUSSKY.

Engel, Eduard. Deutsche Sprachschöpfer. Ein Buch deutscher Trostes. Zweite Auflage. Leipzig: Hesse und Becker Verlag. 1920. 115 S.

Als ich mich vorigen Sommer mehrere Tage in Interlaken, in der Schweiz, aufhielt, fiel mir der häufige Gebrauch der englischen Sprache sofort auf. Mich bei einem der im Gasthaus Angestellten befragend, welchen Dialekt man in Interlaken spräche, erhielt ich unverhohlen die Antwort: Englisch! Auch in mehreren Gasthäusern in Deutschland, obgleich ich mich stets der Landessprache bediente, wurde ich des öfteren auf englisch angeredet, was mich gar oft nicht wenig ärgerte. Beim Lesen vieler der neueren deutschen Schriftsteller stößt man fast auf jeder Seite auf undeutsche Wörter und Ausdrücke. Das Nachäffen fremder Brocken scheint besonders seit dem Welt-

kriege wieder recht Mode geworden zu sein.

Schon seit mehreren Jahrhunderten ist man dabei, die deutsche Sprache von allen unnötigen Verunreinigungen frei zu halten. Seit etwa 1917, also während des Krieges, hat es sich Professor Engel zur ganz besonderen Aufgabe gemacht, dem Umtriebe mit fremden Wörtern aufs manhafteste zu steuern. Wird es ihm gelingen? — Den Deutschredenden ist das Fremdelen mal wie angeboren — immer so gewesen.

Schon etwa drei Bücher ähnlichen Inhalts: Gut Deutsch, Sprich Deutsch, Entwelschung sind dem vorliegenden von demselben Verfasser vorausgegangen. In der Einleitung geht Engel ganz gehörig gegen Professor Gustav Röthe und Hermann Diels vor, die um 1918 sich gegen eine blitz und blank reine deutsche Sprache ausgesprochen haben. Von all den Engelschen Sprachbüchern ist dieses wohl, vom rein sachlichen Standpunkte, das lehrreichste und für jeden unentbehrlich, der sich in dieser wichtigen Frage sein eigenes Urteil bilden will.

Engel führt rund 3000 Wörter an, und wo es möglich ist, den Schöpfer eines Wortes zu ermitteln, wird sein Name angegeben. „Deutsche Sprachschöpfer nenne ich in diesem Buche alle, die die deutsche Sprache gereinigt und sie reinigend irgendwie bereichert haben, also die Verdeutscher.“ Namen wie Haller, Schottel, Goethe, Schiller, Campe, Zesen, Bodmer, Lessing, Wieland, Leibniz kommen demnach häufig vor. Nicht immer sind die von Ihnen empfohlenen Verdeutschungen durchgedrungen wie z. B. Goethes zeitbürtig; modern; Sicherplatz; Asyl; Menschenverständler; Rationalist; Einbläserel; Insinuation; andere wieder sind schnell Gemeingut geworden: Vorgefühl; Pressentiment; Pflanzenwelt; Flora; planmäßig; systematisch; rücksichtlos; regardless. Ob Wörter wie Befrage; Interview; beeindrucken; imponieren; entfälend; antiseptisch; Lesebruch; Zitat u. d. m. je Erfolg haben werden, ist fraglich; es fehlt ihnen eben der rechte Klang.

Waag, Dr. Albert, Professor an der Universität Heidelberg. *Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes. Ein Blick in das Seelenleben der Wörter. Fünfte, vermehrte Au-*

lage. Lahr i. B. Druck und Verlag von Moritz Schauenburg. 1926. 195 S.

Angeregt wurde dieses Büchlein vor über 25 Jahren durch Hermann Pauls Prinzipien der Sprachgeschichte, in denen der Bedeutungsentwicklung deutscher Wörter besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die erste Auflage von Waags Werk erschien 1900, und daß es nun die fünfte hinter sich hat, zeugt dafür, daß damit einem wirklichen Bedürfnis entgegengekommen wurde. Der Zweck des Buches ist, den Verschiebungen der Bedeutung wichtiger deutscher Wörter und Wortgruppen im Laufe der Jahrhunderte nachzuspüren und sie auf leichtverständliche Art dem Wissensbegierigen vorzuführen. Die Anordnung des Materials ist in allen Ausgaben ungefähr dieselbe geblieben. Zu begrüßen ist die stetige Hinzunahme bedeutamer Entsprechungen aus anderen Sprachen, wie aus dem Englischen, Französischen, Lateinischen und Holländischen und hin und wieder auch aus dem Griechischen. Der Verfasser versteht es hier aber, nur das Wichtigste heranzuziehen. Das Buch soll wohl gemeinverständlich sein und bleiben, und darin liegt eben der Wert des selben für das deutsche Volk und deutsch Studierende im allgemeinen. Es wird in diesen Bedeutungswandlungen so viel deutsche Kultur und Geschichte und so viel Entwicklung deutschen Denkens und Fühlens wiedergespiegelt, daß das Buch auf jeden Denkenwollenden geistig anregend wirken muß.

Im ganzen werden etwa 1400 deutsche Wörter behandelt. Ein Wörterverzeichnis alles Angeführten ist am Schlusse des Buches beigefügt.

Wasserzieher, Dr. E. und H. Rosner. *Führer durch die deutsche Sprache. Praktisches Hand- und Hilfsbuch für jedermann. Band I von Kochs Sprachführer. 120 S. Ferd. Dümmler Verlag, Berlin. 1926.*

Dieser Sprachführer ist eine vollständige Umarbeitung von Mittenzweys „Sprechen Sie deutsch?“ Er ist bestimmt für solche, denen es in ihrer Jugend nicht gestattet war, ein grammatisch und stilistisch richtiges Deutsch zu erlernen; daher die ganz besondere Berücksichtigung der Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Stil-

lehre und am Schlusse ein fast vollständiges Lehnwörterverzeichnis. Etwa acht Briefproben von Lessing, Frau Rat Goethe, Schiller, Körner und Bismarck sind selbstverständlich höchst mustergültig. Auch die anderen stilistischen Proben sind ohne Makel. Die ersten 45 Seiten befassen sich in gedrängter aber praktischer Form mit grammatischen Regeln, Aussprache u. d. m.

Das Büchlein ist als ausgezeichnet zu bezeichnen für solche, die das Bestreben haben, ihre Muttersprache richtig und rein zu gebrauchen; auch für Lehrer sollte es ein stets willkommener Ratgeber sein.

F. J. MENGER,
Indiana University.

Woher? Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache von Dr. Ernst Wasserzieher. Sechste, stark vermehrte und verbesserte Auflage. 45.—50. Tausend. Ferd. Dümmler, Berlin, 1925. M. 6.50.

Unter den Büchern Wasserziehers zur deutschen Sprachpflege nimmt dieses Wörterbuch wohl den ersten Platz ein. Wie hoch dasselbe geschätzt wird, ist daraus zu ersehen, daß es innerhalb von sieben Jahren sechs Auflagen erfahren hat, von denen die letzte das 45. bis 50. Tausend ausmacht. Es ist in der Tat für jeden, der dem Werden und Entstehen seiner Muttersprache Interesse entgegenbringt, eine fast unerschöpfliche Quelle von Unterweisung und Belehrung, und man muß den Fleiß und das Wissen bewundern, deren der Verfasser zur Herstellung dieses Werkes benötigte.

Ausgehend von der Tatsache, daß der Deutsche wohl oft genug in der Herkunft und dem Ursprung von Fremdwörtern bewandert ist, daß ihm aber die Geschichte seiner eigenen Sprache ein Buch mit sieben Siegeln ist, hat der Verfasser dem Werdegang der deutschen Sprache nachgespürt und hat ein Wörterbuch zusammengestellt, das die Herkunft von unserer Schätzung nach ungefähr 7000 Wörtern angibt. Dem alphabetisch geordneten Wörterbuch gehen die Wörter nach Gruppen geordnet voraus. Diese Gruppen sind: 1. Erbgut-Wörter, die unsere Vorfahren schon besaßen, als sie noch vereinigt mit Indern, Persern, Griechen, Römern, Slawolitauern und Kelten, in der Urheimat (Hochasien, Südost-,

Mittel- oder Nordeuropa?) zusammen wohnten; 2. Germanisches und deutsches Sprachgut; 3. Lehnwörter; 4. Fremdwörter; 5a. Nieder- (und mittel-) deutsche Wörter und Lautformen; 5b. Oberdeutsch n fehlt im Niederdeutschen; 6. Wörter aus entlegenen Sprachen; 7. Ausdrücke, die mit dem Christentum zu uns gekommen; 8. Studentensprache. Eine zweite Gruppierung findet nach dem Gesichtspunkte der Wortbildung statt, und zwar finden wir in dieser Abteilung 51 verschiedene Gruppen. Das alphabetische Wörterverzeichnis nun gibt neben dem Ursprung des Wortes seine Bedeutung und seinen Gebrauch.

Wohl auf jeden, der das Buch in die Hand nimmt, und der von Liebe zu der deutschen Sprache erfüllt ist, wird das Werk seine Bannkraft ausüben. Es ist eine Fundgrube für den Sprachforscher. Ich bin aber überzeugt, daß auch vorgeschriftene Schüler des Deutschen es gern studieren werden, und es sollte darum in keiner Bibliothek von deutschen Büchern fehlen.

M. G.

Wilke, Edwin. *Deutsche Wortkunde.* Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache. 6. neu bearbeitete Auflage. Leipzig 1925.

Mit liebevollem Fleiß und Elfer ist viel Material aus der Sprachgeschichte, aus Laut- und Formenlehre, aus Wortbildung und Wortbedeutung zusammengetragen, wobei alte und neue Ergebnisse der Sprachforschung bis zu den jüngsten Werken von Behaghel, Hirt, Kluge und Sütterlin beachtet sind. Aber man vermisst durchaus in der Anlage dieser „Wortkunde“ System und Straftheit, im Urteil Klarheit, im Ausdruck Eindeutigkeit. Breite und Umständlichkeit erschweren die Übersicht.

Die deutsche Benennung aller grammatischen Bezeichnungen wirkt oft störend, bei „Zitter“- und „Seitenlaut“ als Unterabteilung der Zahnlaute wird mancher erst durch Nachdenken herausfinden, daß r und l gemeint sind. Entähnlichung wird niemand eine erfreuliche Neubildung nennen, und eine bedenkliche Entgleisung bei gelegentlicher Anwendung lateinischer Namen ist der Dativ Plural: *Tenuen* zu *Tenuis*. In der Wortbildung werden die Ableitungssilben nicht nach einem logischen Einteilungsgrund (z. B. Wortarten) geordnet, sondern einfach al-

phabetisch zusammengestellt, so daß -heit zwischen der fälschlich als Nachsilbe bezeichneten Stammsilbe -hand und -ich steht; Bis- in Bistum wird zwar richtig erkannt, steht aber in der Liste der Vorsilben, anscheinend, weil bis- oft als Vorsilbe empfunden wird. Die Partizipialendungen -end und -en werden als „Zusatz von Mitlauten“ im Abschnitt: Bildung von Eigenschaftswörtern behandelt, ebensowenig können die Endsilben in Zierde, Freude, Jugend als „Zusatz von Selbstlauten“ bezeichnet werden. Durchaus zu verwerfen ist die Gliederung des 2. Hauptteiles, dessen Titel „Wortgeschichten“ oder „sprachliche Denktübingen“ ebenso unglücklich ist wie die der einzelnen, dazugehörigen Abschnitte. Bedauerlich ist, daß das Material dieser anregenden Übungen dem Lesestoff der deutschen Volkskunde vor 20—30 Jahren entnommen ist, in dem die Dichter der Befreiungskriege, Dahn, Güll, Roquette und andere heute nicht in demselben Maße wie damals geschätzten Namen eine zu große Rolle spielen.

Wohl darf auch in einem wissenschaftlichen Werk der Rhythmus der Zeit schwingen wie z. B. in Kluges Sprachgeschichte, aber geschmacklos bleibt es, wenn hier bei Behandlung einer neuen Fremdwörterwelle von einem „entwaffneten Volk“ gesprochen wird, „das bei offenen Grenzen zwischen haßerfüllten und beutegierigen Nachbarn wohnt“.

Die Schwächen des Buches erklären sich aus der ursprünglichen Absicht des Verfassers, wie er sie im Vorwort zur 1. Auflage ausspricht. Vor allem sollte hier ein Vorbereitungsbuch für die damalige Mittelschul Lehrerprüfung geschaffen werden, wobei die Kenntnis einer fremden Sprache nicht erforderlich war. War darum eine 6. Auflage eine Notwendigkeit, nachdem wir leicht verständliche Werke von führenden Männern der Sprachwissenschaft in klarer Fassung besitzen, die das Weben und Leben der Sprache, die ewigen Gesetze im Wandel der Laute und Formen so lebendig und klar zum Ausdruck bringen?

DR. ANNA JACOSSON.

GESCHICHTE.

Die Geschichtswissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Herausgegeben von Dr. Siegfried Steinberg. Band I: Georg von Below. Alphons Dopach. Heinrich Finke.

Walter Goetz. R. F. Kaindl. Max Lehmann. Georg Steinhausen. Leipzig, Felix Meiner, 1925. viii+274 Seiten, 8°. Geb. M. 10.—.

Dem Sammelwerk, zu dem dieser Band gehört, liegt ein wirklich großartiger Gedanke zugrunde, und das Gesamtwerk wie jeder einzelne Band wird seinen vollen Wert behalten, wenn die Träger der glänzenden Namen, die sich hier vereinigen, längst Staub geworden sind und ihre Wissenschaften vielleicht auf ganz andern Bahnen wandeln. Handelt es sich doch um einen Gegenstand von geradezu epischer Wucht: die Gewinnung, die Eroberung des heutigen Weltbildes vom Gesichtspunkt der Einzelwissenschaften und ihrer Führer. Nicht den äußern Lebenslauf, sondern die wissenschaftliche Entwicklung, das Zustandekommen ihres Lebenswerkes schildern die in jedem Bande Vereinigten; daß bei solcher Schilderung auch die kernhafte Persönlichkeit des Selbstdarstellers zutage tritt, daß „*l'homme et l'oeuvre*“, wie der Franzose sagt, der Mensch und das Werk eine untrennbare Einheit bilden, versteht sich von selbst bei jedem, der nicht lediglich für den Tag arbeitet. Und mögen auch einzelne Beiträge minder ausgeglichen sein, und mag auch Mit- und Nachwelt bei diesem und jenem ein Mißverständnis zwischen Ziel und Leistung und ein persönliches Mißverständnis über das Erreichte feststellen, so bringt doch die Gewissenserforschung jedes Mitarbeiters — an sich schon eine sittliche Tat — für eine derartige Darstellung des Bleibenden und Unanfechtbaren noch übergenug. Jedem Beitrag ist das Bildnis und die Namensunterschrift beigegeben, und es gewährt einen eigenen Reiz, sich in die Betrachtung dieser durchgeistigten Köpfe zu vertiefen. Und welche Fülle von Arbeit ist in dem jedem Beitrag beigegebenen Schriftenverzeichnis der Gelehrten enthalten, — wahrlich kein geringer Ansporn für den Jünger einer Wissenschaft, dem Meister nachzustreben. Der Gewinn für den Einzelnen beim Lesen des hier angezeigten Bandes ist unschätzbar und wird wieder und wiederum zum künstlerischen Genüf. Für die Sache aber, die Förderung der Wissenschaft ist das Gesamtwerk von unberechenbarem Ertrag, und es ist ihm von Herzen ein segensreicher Fortgang zu wünschen.

Franz Schnabel, Deutschland in den weltgeschichtlichen Wandlungen des letzten Jahrhunderts. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1925. vi+258 Seiten, 8°. In Leinen M. 9.—.

Im vorigen Jahrbuch habe ich S. 98 einem andern Werke des Verfassers (*1789-1918. Eine Einführung in die Geschichte der neuesten Zeit*) rückhaltloses Lob erteilen können, und das könnte ich für das neue Buch nur nachdrücklich wiederholen. Es verhält sich zu seinem Vorgänger wie das ausgeführte Gemälde zum Karton und läßt bei seinen leuchtkräftigen Farben die scharfen Umrisse des Entwurfs noch deutlicher hervortreten. Auswahl und Aufbau des Stoffes, Klarheit und Kraft der Darstellung sind gleich musterhaft, und mit unerbittlicher Folgerichtigkeit und eiserinem Griff führt uns das Buch mitten hinein in den entsetzlichen Zusammenbruch des letzten Kriegsjahres. Es endet mit einem düsteren Ausblick, — wir lassen uns aber den Glauben nicht nehmen, daß innen im Mark noch noch die schaffende Gewalt lebt, die sprossend eine Welt aus sich geboren, wie Schillers Wallenstein in seiner düstersten Stunde von sich sagt. Wer die sechzehn prächtigen Bildnisse in Kupfertiefdruck — das Buch erinnert in seiner Ausstattung an die besten Zeiten vor dem Krieg — auf sich wirken läßt und sich klar macht, daß die Dargestellten alle einem einzigen Jahrhundert deutscher Vergangenheit angehören, der darf auch an deutscher Zukunft nicht verzweifeln.

EDWIN C. ROEDDER.

Rafael Sabatini: Das Leben Caesar Borgias, Julius Hoffmann Verlag. Stuttgart.

Dem Werke Portigliottis über die Familie Borgia, das wir im letzten Jahrbuch anzeigen, hat der Verlag nun auch das Lebensbild Caesar Borgias von Rafael Sabatini folgen lassen. Der Biograph macht es sich zur Aufgabe, eine Menge der Anschuldigungen gegen seinen Helden und dessen Familie als Klatsch und unbesehen weitergegebene Lügenmärchen zu entkräften, was ihm mit vielen derselben gelingt. Freilich bleibt noch genug der Ungeheuerlichkeit übrig, die er indessen auf Rechnung der Zeit und Umwelt zu setzen geneigt ist. Vor allem aber gibt er ein fesselndes

Bild der Epoche und einen Bericht von Aufstieg, Triumph und Ende Caesar Borgias, den man mit Spannung verfolgt und dem man seine Bewunderung nicht versagen kann.

ERNST FEISE.

VÖLKERKUNDE.

Jugend im Land der Jugend. Ein Amerikabuch von Fritz Zielesch. Brüder Enoch Verlag, Hamburg. Gebunden, 192 Seiten.

Die Erziehung ist keineswegs nur auf Haus und Schule beschränkt; wie das Haus sich heute besonders bei uns immer mehr seiner Erziehungspflicht entzieht, so kommen andere Faktoren hervor, welche die Erziehungspflichten zum Teil übernehmen: die Presse, (leider oft in ungünstigem Sinne erziehend wirksam, besonders durch ihre starke Parteilichkeit und durch ihre „humoristischen Kunstbeilagen“), die „Camps“ (Zeltlager während des Sommeraufenthalts im Freien), Spiel- und Sportplätze, „Boy Scouts“, „Camp- und Fire-Girls“, Jugendclubs und andere Organisationen.

Der Verfasser schildert in recht anschaulicher Weise, wie in dem Städtchen Two Rivers, Wisconsin, seit 1923 verschiedene Organisationen ins Leben gerufen wurden, um die „Education“ zu fördern. Die „Education“, nicht mit Erziehung zu verwechseln. „Die deutsche Vokabel „Erziehung“ gibt vom Begriff der „Education“ nicht die rechte Vorstellung. Es fehlt im Wort „Erziehung“, wie wir es hören, das begeisterte Ausrufungszischen der „Education“, der Schwung einer großen Volksbewegung, der Schrei der Propaganda und das Diktatorische einer nationalen Notwendigkeit. Education ist keineswegs nur Erziehung in Schule und Haus. Sie ist ein Ferment des ganzen Volkslebens.“ So unterscheidet ganz richtig der Verfasser zwischen Erziehung und Education.

Wir ersehen, wie in Two Rivers, (und dieses Beispiel ist typisch) die Bewegung durch einen Kirchentag eingeleitet wurde, dem eine ganze Woche folgte; an jedem Tage wurde eine andere Seite der „Education“ berücksichtigt. Ein Loyalty-tag folgte, an dem man mit Fahnen durch die Stadt zog; ein „Tag der Jungen in der Schule“, ein „Tag der Jungen in der Industrie“, ein „Tag der Jungen im Sport“ usw. bildeten die Fort-

setzung. Als Endergebnis dieser Education-Woche sind in Two Rivers drei große Spielplätze eröffnet worden, welche vielleicht ohne diese Education-Woche noch nicht errichtet worden wären. Der Jungensklub bekam infolge dieser Agitation die große Turnhalle der high school zur Benutzung; in der Bibliothek wurde den Jungen ein Raum zur Verfügung gestellt, usw. Sicher beachtenswerte Erfolge. Doch das ist noch nicht alles. „Mit der Zeit schließen sich die Jungens gleicher Interessen noch näher zusammen. Es bilden sich kleine Klubs. Einige Jungens gründen eine Boy-Scout-Gruppe, andere lassen sich in einem „Highlander“-Trupp militärisch drallen, es entsteht ein „Klub der Jungens von der Oberrealschule“ (hier high-school genannt) ein „Klub der Erwerbstätigen“ und ein „Klub der Waldfreunde“.

Des weiteren erfahren wir, daß am nächsten „Halloween“ in Two Rivers die Kaufleute sich darob verwundern, wo denn die Rechnungen für eingeschlagene Fensterscheiben blieben, die man zu „Halloween“ gewöhnt ist. Sicher ein Vorteil, wenn die Kaufleute keine Fensterscheiben zu erneuern haben.

Es folgte dann oben am Michigansee das „Vater-Sohn-Bankett“, an dem sogar der Bürgermeister teilnimmt, und ganz Two Rivers ist festlich gestimmt; man ist stolz auf die Jungens, man ist stolz auf die „Boys' Workers“.

Aber damit sind die Boys' Workers nicht zufrieden; sie arbeiten ein Programm aus; es werden praktische Übungen mit der Zahnbürste veranstaltet; die boys wagen es sogar, ein Programm für „Geschlechtshygiene“ auszuarbeiten. Einen Monat später ist „Sparsamkeitswoche“; aus Milwaukee kommt ein bekannter Großbankier nach Two Rivers, und der erzählt den Kindern, warum und wozu es gut ist, sparsam zu sein.

Dann kommt als Schlüßstein der „Jugendstadtrat“, das „Boys' City Council“, die Stadtverwaltung im Kleinen. Damit schließt dann vorläufig die Tätigkeit der „Education“ in Two Rivers.

Unwillkürlich drängt sich die Frage auf, ob denn hier vor lauter „Education“ die „Erziehung“ nicht zu kurz kommt. Wenn diese Tätigkeiten in die Ferien fallen, kann man sich das gefallen lassen. Aber wenn das im Laufe

der Schulzeit geschieht, dann möchte ich das Urteil der Lehrerinnen hören, ehe ich mich zu einem Bewunderer aller dieser Tätigkeiten auf dem Gebiete der „Education“ bekennen würde. Ob der Verfasser persönlich Beobachtungen gemacht hat, oder ob er sich aus Berichten der verschiedenen Gesellschaften informiert hat, geht nicht aus dem Werk hervor. Ich nehme das Letztere an, denn der ganze Ton atmet den Geist solcher Berichte, die immer äußerst günstig sind. Es ist bei uns besonders in den Städten äußerst schwierig, die Kinder zur geistigen Sammlung zu bringen. Durch diese vielen verschiedenen Bestrebungen außer der Schule wird natürlich die Konzentration nicht gefördert. Was die „Education“ gewinnt, das verlieren die Erziehung und der Unterricht. Es ist bei uns so, daß vor lauter Sport, Ball- und anderen Wettbewerben, Theaterspielen und Zeitung-redigieren, Paraden und Fahnendrill und anderen nicht gerade notwendig zur Erziehung und zum Unterricht gehörenden Dingen, Stadtrat- und Regierungsspielen dem Lehrer kaum noch Zeit und dem Schüler kaum noch Energie übrig bleibt für die Arbeit des Unterrichts, der doch auch zur Erziehung gehört.

Es werden in dem Werk noch alle zur „Education“ gehörenden Organisationen ziemlich eingehend behandelt; wohl kaum eine Organisation ist ausgelassen. Das ist der Wert des Buches, daß hier alles, was sich neben dem Unterricht in das Gebiet der „Education“ rechnen läßt, behandelt wird.

Was sich von alle dem, was in dem Werke behandelt wird, als wirklich „erziehlich“ und wertvoll erweist, ist schwer zu sagen. Sicher werden manche dieser Versüche sich als wertvoll genug erweisen, um dauernd einen Teil der „Erziehung“ zu bilden. Daß nur ein kleiner Teil der Schuljugend von allen diesen Organisationen erreicht wird, muß beachtet werden. Nur in den größeren Städten, und ausnahmsweise in den kleinen, bestehen diese Organisationen. Die Jugend auf dem Lande, die vielleicht am meisten von allem dabei gewinnen würde, weil ihre Gelegenheit der „Education“ bedeutend geringer sind, als das bei den Kindern aus der Stadt der Fall ist, sind so gut wie ausgeschlossen.

Das Werk ist mit einer großen Zahl

von sehr guten Bildern geschmückt, die das im Text Enthaltene vorzüglich veranschaulichen.

J. EISELMEIER.

Aus dem Weltreich deutschen Geistes.
Reden und Aufsätze von Eugen Kühnemann. Zweite erneuerte und vermehrte Auflage. C. H. Beck, München, 1926.

Im Jahre 1914, zu der Zeit, als unsere Zeitschrift noch monatlich erschien, brachten wir eine Besprechung der ersten Auflage des hochbedeutsamen, aus warmem Herzen heraus geschriebenen Werkes, das damals den Titel „Vom Weltreich des deutschen Geistes“ trug. Damals schien das Deutschtum wohl verankert und gefestigt in der Welt dazustehen und deutscher Geist die Achtung aller Völker zu genießen. Immer mehr, so glaubten wir, ebnete sich die Bahn für das Wirken des deutschen Geistes auch in unserem Lande. Mit gehobenem Gefühl lasen wir das Buch Kühnemanns, der wie selten ein anderer dazu berufen und berechtigt schien, die Stellung des deutschen Geistes in der Welt zu verkünden, an dessen Geltendmachung er selbst so regen Anteil genommen hatte.

Wie hat sich doch seitdem alles geändert! Aus dem stolzen Bewußtsein von der Bedeutung des deutschen Geistes für die Welt ist die bange Frage geworden: Wird der deutsche Geist sich in der Welt behaupten können? Da ist es das Buch Kühnemanns wieder, das die Antwort darauf gibt. Ja, das Deutsche lebt in den Herzen eines jeden Deutschen, nur noch in edlerer Gestalt und größerer Vertiefung. An der Hand der von Kühnemann gehaltenen Vorträge und von ihm geschriebenen Aufsätze führt er uns durch das Denken und Empfinden, worin der deutsche Geist sich offenbart, und zeigt er uns sein Wünschen, Hoffen und Streben. Man bekommt Mut, und man sagt sich beim Lesen des Buches, daß der deutsche Geist so geläutert der Welt noch zum Segen gereichen muß.

Die vorliegende zweite Auflage mußte unter den veränderten Verhältnissen natürlich beinahe zu einem neuen Werke werden. Von den 33 Aufsätzen der ersten Auflage sind dreizehn in Wegfall gekommen, dafür sind zwanzig neue hinzugegetreten. Professor Kühnemann hat sich hier einen großen Freundeskreis erworben. Un-

zählige unserer Mitbürger deutschen Stammes hatten Gelegenheit, sich an seiner Rede zu begeistern, die dem beredten Ausdruck gab, was sie selbst beseelte. Ihnen sei besonders dieses neue Buch aufs wärmste empfohlen. Sie werden Erhebung, Mut und auch Trost aus ihm schöpfen.

Persien in Wort und Bild von Friedrich Rosen. Mit 165 meist ganzseitigen Bildern und einer Landkarte im Anhang. Franz Schreiber, Berlin S. W. M 10.—.

Als 3. Band der Reihe „Die Welt in Wort und Bild“ erscheint aus der Feder Friedrich Rosens, des ehemaligen deutschen Ministers des Äußeren, das vorliegende Werk. Der Verfasser, der selbst ein Nachdichter persischer Lyrik ist, schreibt aus der Fülle eigener Erfahrungen und Erinnerungen, war er doch acht Jahre Mitglied der deutschen Gesandtschaft in Persien gewesen.

Persien gehört zu den Ländern, über die die meisten keine klare Vorstellung und kein sicheres Wissen haben. Um so schätzenswerter sind die in dem Buche enthaltenen von persönlicher Erlebniswärme getragenen Schilderungen des Landes und seines Volkes. Rosen, der das ganze Land zu Pferde bereiste, führt uns durch Paradiese subtropischer Vegetation, aber auch durch ewigen Schnee und tageweite Salzwüsten. Eine Stätte alter Kultur, ist es überreich an fremdartigen Gebräuchen, Künsten und Überlieferungen. Der Verfasser streift alle Gebiete geistiger Kultur, Religion, Derwischtum und Mystik, Baukunst und Malerei, Schriftstellerei, mit eigenartigen Proben aus den Tagebüchern des Nassireddin Schah und Dichtung, wobei er glänzende Übersetzungstücke aus eigenen größeren Übertragungen einstreut. Die zweite Hälfte des Buches bringt eine Reihe von Bildern aus dem Volksleben, Marktbilder, heitere und ernste Straßenszenen. Sie wechselt ab mit herrlichen Landschaftsaufnahmen, Ansichten von Palästen, Plätzen und Parks. Den Schluß bilden die gewaltigen Steinskulpturen und Denkmäler von Persopolis und interessante Proben persischer Kleinkunst.

Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich. Namentlich sind die Bilder äußerst wohlgelungene Reproduktionen von photographischen Aufnahmen.

M. G.

Hamburger Volkshumor. Aufgeschrieben von Paul Wriede. (Quickbornbücher, 30. Band.) 62 Seiten, kl. 8°.

Gustav Friedrich Meyer, Mannshand haben. Späige Volksvertelln in Schleswiger Platt. (Ebd., 31.) 61 Seiten, kl. 8°. Hamburg, Quickborn-Verlag, o. J.

Zwei ganz köstliche Sammlungen urwüchsigen, kernigen plattdeutschen Volkshumors, die jeder, der das Plattdeutsche einigermaßen versteht, mit vollem Behagen genießen wird. Die prächtigen Einleitungen zu den einzelnen Abteilungen im ersten Bändchen sind dem Inhalt ebenbürtig; besonders lesenswert ist die kurze Abhandlung über das Hamburger Platt. Es ist ganz eigen, wie vielen Späßen man hier begegnet, die noch nicht in andern Sammlungen zu Tode geritten sind. Die Titelerzählung des zweiten Bandes ist auch literargeschichtlich merkwürdig; sie behandelt „Der Widerspenstigen Zähmung“ auf niederdeutschem Boden.

E. C. R.

Bilder aus der Volkskunde. Gesammelt von Othmar Meisinger. Zweite unveränderte Auflage. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg, 1922. viii + 288 Seiten, 8°.

Meisingers Sammlung ausgewählter Stücke aus dem reichen Schrifttum zur Volkskunde für Schulen und weitere Leserkreise ist als erster Wurf dieser Art wohlgelungen, und es ist ihr der Erfolg, der sich in einer Neuauflage nach zwei Jahren ausspricht, sehr zu gönnen. Die Liste der Verfasser der 75 Stücke enthält Namen vom besten Klang, von Herder und Goethe an über Uhland, Riehl, Freytag, Hildebrand, Ratzel bis herunter zu den Liebhabern, Sammlern und Gelehrten unserer Tage. Gewiß vermisst der Kenner dies oder jenes, und welcher Lesser würde nicht aus einer so umfangreichen Liste ein paar Stücke drangeben; aber es wäre kleinlich, mit dem Herausgeber rechten zu wollen, und er hat gut daran getan, die Neuauflage unverändert in die Welt hinausgehen zu lassen. Ich wünsche ihr gerne viele Leser auf dieser Seite des Meeres, wo die richtig verstandene Volkskunde in der Völkerversöhnung noch ihre besondere Aufgabe zu erfüllen hat.

Friedrich Metz. Die Oberrheinlande. Breslau, Ferdinand Hirt, 1925. ix +

284 Seiten, 8°, mit 45 Diagrammen und Karten im Text. In Leinen M. 9.—.

Es ist ein Buch des Zornes und der Liebe, das uns Metz, einer der tüchtigsten jüngeren Geographen Deutschlands, Schüler Alfred Hettners in Heidelberg, hier geschenkt hat. Das soll nicht etwa heißen, daß es der Verfasser an dem *sine ira et studio* des Tacitus — wissenschaftliche Voraussetzunglosigkeit sagt man dafür heute — hätte mangeln lassen; bietet doch das Werk geradezu eine Mauer von wissenschaftlichen Tatsachen. Wer nach ehrlicher Beschäftigung mit diesem Buche noch die alte Mär von dem 1871 an Frankreich begangenen Unrecht wiederholt, dem ist nicht mehr zu helfen. Metz zeigt klar und unzweifelhaft auf geographischer Grundlage im weitesten Sinne dieser Wissenschaft, daß die Oberrheinlande eine unzerreibbare Einheit bilden; lehrreich ist der öfter herangezogene Vergleich mit der Poebene, deren Einheitlichkeit auch noch nie bestritten worden ist. Jedes Kapitel des Buches bringt neue Beweise dafür: die Naturgrundlagen der Kulturreichung sind in den Oberrheinlanden zu beiden Seiten des Flusses die gleichen, was an Oberflächengestaltung und Gewässern, Klima, Pflanzen- und Tierwelt dargetan wird; der Gang der Besiedlung und die Städtegründungen, das Wirtschaftsleben — Land-, Reb-, Wald- und Bergbau und Gewerbe — alles weist mit gestrecktem Finger auf die Zusammengehörigkeit; der nach dem unter Ludwig XIV. erfolgten Raub des linksrheinischen Gebiets erst während und nach der großen Revolution unternommene Versuch, den Oberrhein nicht nur zur politischen, sondern auch zur wirtschaftlichen und Kulturgrenze zu machen, erweist sich als sinnlos durch die Leichtigkeit, mit der nach 1871 diese Gebiete sich wieder in den deutschen Gesamtwirtschaftskörper eingliederten, und den Schaden des Gewaltfriedens von Versailles wird außer dem Deutschen Reich ebensosehr das abgetrennte Land und nicht minder die Schweiz zu tragen haben. Den letzten Abschnitt des Buches setze ich wörtlich her: „Die Macht, die Dinge mit den Waffen in der Hand zu ändern, haben wir nicht, so rufen wir laut mit dem guten Gewissen, das die Wissenschaft uns gibt: das Land am Rhein ist deutsch, mag es auch von französi-

schen Bajonetten, Geschützen und Maschinengewehren starren. Und einmal wird doch der Tag kommen, wo in der Welt die Wahrheit sich Bahn bricht über das deutsche Wesen der dem deutschen Reich und Volk entrisseñen Länder Elsaß und Deutsch-Lothringen. Heute aber schon erkennt das Volk Elsaß-Lothringens mit aller Deutlichkeit, daß es von der rheinischen und deutschen Kulturgemeinschaft nicht getrennt werden darf, ohne zugrunde zu gehen.“ Hierzulande, wo die große Mehrheit unserer Presse immer noch franzosenfreundlich eingestellt ist, mache sich wenigstens der ehrliche Wahrheitsfreund deutscher Herkunft mit den Tatsachen des Buches gründlich vertraut, um sich für das, was er gefühlsmäßig immer geglaubt hat, auch die wissenschaftliche Grundlage zu schaffen und ein Bollwerk für seinen ehrlichen Zorn und seine heiße Liebe.

EDWIN C. ROEDDER.

Die nordische Seele. Von Ludwig Ferdinand Clauß. Max Niemeyer, Halle, 1923.

Rasse und Seele. Eine Einführung in die Gegenwart. Von Ludwig Ferdinand Clauß. J. F. Lehmanns Verlag, München, 1926.

Wie wir vor einigen Jahren stumm dastanden und über die wütende Hetze nicht hinauskonnten, die allem Deutschen Verderben drohte, steht mancher von uns heute wieder und kann es nicht verstehen, daß dieselben Geister französische Kultur beiseite schieben und deutsche Kultur an ihre Stelle erheben. Der Umschlag der letzten paar Jahre mutet ihn an wie die Reue des beichtenden Sünders. Man fühlt wohl, es läßt sich der Geist der einen Kultur so leicht doch nicht mit dem einer andern ersetzen, und wer germanischen Geblüts ist — das fühlen wir immer mehr — kann sich nicht durch eine vorteilhafte Schwärmerie zum romanischen Geistesträger machen. Wer kennt den nicht, der, mit romanischen Kulturgegenständen belastet, wie ein Mann in Frauenschmuck einhergeht, ein Gelächter beider Geschlechter?

Damit ist nichts wider die romani sche Kultur noch den Frauenschmuck gesagt. Wir fühlen allmählich, daß nicht alles zu jedem paßt. Wo in tiefstem Betracht dieser Unterschied zwischen den Rassen liegt, das sucht

Clauß zu erfassen und führt uns die Wege seiner Untersuchung.

Es kommt Clauß nicht darauf an, die Kulturen an einander zu werten; er will sie nur im Innersten unterscheiden. Er sagt:

„Eine Rasse ist eine in sich geschlossene Einheit des Stiles, die ihre Wertordnung in sich selbst trägt und nur mit ihrem eigenen inneren Wertmaßstab gemessen werden darf. Es gibt — für uns artgebundene Menschen wenigstens — keinen überartlichen Maßstab der Werte, mit welchem sich der Wert einer Rasse messen ließe.“ R. u. S. Seite 109.

In beiden Büchern ist es die nordische Seele, um die es ihm hauptsächlich zu tun ist, und wohl nur aus dem Grund, daß er sich selber nordisch fühlt und ihm dieser Stil am vollsten und klarsten vor Augen steht. In der *nordischen Seele* baut er die wissenschaftlichen Grundlagen zu seltenen seelischen Rassenuntersuchungen sorgfältig auf; in *Rasse und Seele* dagegen hebt er die Wege der Untersuchung hervor, indem er uns ein klares Bild dreier solcher Stile vor Augen führt. Die nordische Seele lebt in der Weite: Sehnsucht, Hoffnung, Abstand auch vom Intimen; dies alles, weit ausgreifend, sucht sie nach ihrem Geiste zu bearbeiten, beherrschen. Und das wird wunderbar aus der alten germanischen Dichtung in der *nordischen Seele* beleuchtet. Die mittelländische Seele dagegen gründet in der Kunst des Schauspielers; sie muß auf jemanden wirken. Die ostische Seele ist keines von beiden; sie ist das Sinnbild der Gemütlichkeit.

Da der Leib das Ausdrucksfeld der Seele ist, so muß er auch entsprechender Natur sein, wenn der Ausdruck ungetriebt hervorgehen soll, denn nur im Ausdruck lernen die Seelen einander kennen. Darum sind auch in R. u. S. mehrere Abbildungen beigefügt worden.

Die beiden Bücher ergänzen einander: die logische Form findet sich in der n. S.; R. u. S. ist volkstümlicher gehalten.

Was für den Lehrer der deutschen Sprache und der deutschen Kultur in diesen Büchern von besonderem Wert ist, ist das Bild vom nordischen Geiste, das der Verfasser nicht in seiner größten Fülle sondern in seinem innersten Kern geben will. Warum lehren wir auch eigentlich die deutsche Sprache und die deutsche Kul-

tur? Um bei zweiter Gelegenheit es ihren Feinden wiederum leichter zu machen, deutsches materielles Gut zu erwischen und deutsches geistiges Gut zu schmähen? Dürfen wir nur äußerlich daran herumtasten ohne in das Innere zu dringen, und mit Paradigmen und Anekdoten uns genügen? Ist es nicht die schönste Kunst unseres Amtes — das zugleich sein Vorzug auch in den Zeiten der Teuerung ist — daß es uns gestattet ist, nicht die bloßen Mittel zum Leben unseren Schülern, wie den Ochsen Heu, vor die Füße zu legen, sondern ihnen das Leben selbst aufzutun, wie es in seiner Gewalt, sich zu Wonne und Verderben, unerschöpflich flutet?

Wir fühlen zwar schon, daß es Geister gibt, die für uns geboren sind, und daß es wiederum Geister gibt, die nur verrenkten Schritte mit uns gleichen Weges gehen können, aber immer die Unterscheidung zu treffen ist schwer. So vergewaltigen wir nicht nur, ungewollt, die Natur unserer Schüler, wir entstellen auch das eigene Ideal durch falsche Betonung.

Am Anfang einer Wissenschaft des gegenseitigen Verstehens, um die es Clavis letzten Endes zu tun ist, kann er uns nicht überallhin richtig führen; er kann uns aber die Richtung weisen, in der unser Weg liegt, und uns zu tieferem und deutlicherem Eindringen in die eigene Lebensweise ermutigen, daß wir so schnell nicht wieder den Quell unseres Lebens verfehlen.

REINHOLD SALESKI.

SPRACHENKUNDE.

Otto Stange und Paul Dietrich, *Vox Latina. I. Das römische Schrifttum von den ältesten Zeiten bis zum Beginn der Kaiserherrschaft.* VII + 127 Seiten, 8°. Geb. M. 2,80.— *II. Das heidnische Schrifttum der römischen Kaiserzeit.* VI + 209 Seiten. Geb. M. 3.— Leipzig, Dietrichsche Verlagsbuchhandlung, 1924 und 1925.

Im vergessenen Jahre habe ich S. 110 das dritte Heft dieses Werkes empfehlend angezeigt, und dasselbe Lob, das ich dem Schlussband spendete, kann ich den beiden erstenerteilen. Wie viel lebensvoller muß sich doch der Unterricht auf den Oberstufen des humanistischen Gymnasiums gestalten, wenn im Lateinischen ein solches Werk zugrunde-

gelegt wird, in dem der Schüler den mächtigen Atem des römischen Reiches spürt und sich erst recht — ganz anders als es ihm lediglich der Geschichtsunterricht zu vermitteln vermag — der Gewalt einer großen Zivilisation und der Vielseitigkeit einer großen Kultur bewußt wird. Von der Fülle dessen, was dieses Buch bringt, hat ja der Außenstehende fast gar keinen Begriff, und der Gymnasiast hatte ihn zu meiner Zeit — trotz tüchtigen Unterrichts — auch nicht. So wird das Buch auch dem frommen, der in späteren Jahren noch einmal zu den Neigungen — oder Abneigungen — der Schulzeit zurückkehrt. Die Einführungen zu den Sonderabschnitten sind bei aller Knappheit genügend und bieten im Zusammenhang eine römische Literaturgeschichte im kleinen. Ebenso wichtig ist die Erkenntnis, die manchem wohl hier zum erstenmale kommt, daß das Lateinische eine wenn auch nicht lebende so doch lebendige Sprache ist und keine Sammlung von fein säuberlich geprefsten Pflanzen, die alle in den Gärten der Prosa Cäsars und Ciceros gewachsen und von den Sprachlehrern ein für allemal genau etikettiert sind!

EDWIN C. ROEDDER.

B. Manassewitsch. *Lehrbuch der arabischen Sprache für den Selbstunterricht.* Mit besonderer Berücksichtigung der vulgär-arabischen Sprache, samt einer arabischen Chrestomathie mit deutscher Übersetzung und einem deutsch-neuarabischen Glossar. 5. Auflage. A. Hartlebens Verlag. Wien und Leipzig. o. J. Bibliothek der Sprachenkunde, 23. Teil.

In der Vorrede erklärt es der Verfasser mit Recht als überflüssig, sich über die Nützlichkeit der Erlernung der arabischen Sprache zu verbreiten. Trotzdem dürfte es nützlich sein, einmal an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß in amerikanischen Bibliotheken noch ungehobene Schätze in Form arabischer Handschriften ihrer Entdeckung und Auswertung harren, und daß die allgemeine Sprachwissenschaft, Phonetik, Literatur- und Geschichtswissenschaft eine ungeahnte Bereicherung erfahren möchten, wenn Vertreter der mittelalterlichen Geschichte und der mittelalterlichen Sprachen und Literaturen in der Lage wären, die Einflüsse arabischer Kultur auf Europa an den Quellen zu studieren. Auch die Semitologie würde

den größten Nutzen davon haben, da Gelehrte, die durch die phonetische Schulung und die sprachgeschichtlichen Methoden der Germanistik, Anglistik oder Romanistik hindurchgegangen sind, ihr gar manches zu sagen hätten. Dann würden z. B., um nur eine Kleinigkeit herauszugreifen, Sätze wie die folg. in dem sonst so ausgezeichneten Werkchen von Manassewitsch unmöglich: „Man teilt die Buchstaben des arabischen Alphabets in verschiedene Klassen ein, je nach den Organen, mittelst deren sie hervorgebracht werden. Wir haben somit Kehlaute, Lippen-, Zungen-, Zahn-, Gaumén-, Rachen- und Zischlaute.“ (S. 24.)

M.s Buch, das nun schon in fünfter, im wesentlichen unveränderter Auflage herauskommt, muß dem, der in vielen nächtlichen Stunden sich mit den üblichen deutschen, französischen und englischen oder gar lateinischen Grammatiken der arabischen Sprache herumgeschlagen hat, als eine wahre Erlösung erscheinen. Es ist das gegebene Buch für alle, die nicht nur ein paar vulgäararabische Konversationsbrocken aufschlappen, sondern vielmehr entweder die Grundlage für spätere arabistische Studien legen, oder sich das Arabische zu praktischen oder sonstigen wissenschaftlichen Zwecken aneignen wollen. Auch der, dem es lediglich auf praktische Beherrschung der Umgangssprache ankommt, kann kaum ein besseres Buch für den Anfang wählen, da im Gegensatz zu einem weitverbreiteten Irrtum Alexandre Bellemare Recht haben dürfte, wenn er sagt: „...Non; les différences que l'on a remarquées entre l'arabe que quelques-uns nomment littéral et l'arabe vulgaire, se résument dans des différences de style bien plutôt que dans des différences de règles. L'arabe, hâtons-nous de le dire pour redresser à cet égard bien des idées erronées, est une langue une...ses principes réguliers sont partout les mêmes.“

Die unbedingt notwendige „genaue Erfassung der Aussprache, die gründlichste Aneignung der Schrift“ wird der, der sich der Führung M.s anvertraut, dank der methodisch geschickten Darbietung wesentlich leichter erreichen als mit irgend einem anderen gedruckten Hilfsmittel. Sehr wünschenswert wären allerdings bei einer Neuauflage dieses für den Selbstunterricht bestimmten Buches einige Proben von geschriebenem Arabisch.

Rät der Verfasser doch selber mit vollem Recht, fleißig das Alphabet und Lesestücke zu kopieren, abgesehen davon, daß stetiges Schreiben beim Sprachstudium unerlässlich ist.

Daf̄ er die Regeln der Formenlehre und der Syntax auf das Notwendigste beschränkt hat, ist der bei einem für Anfänger bestimmten Buch einzige berechtigte Standpunkt; die üblichen gelehrten Betrachtungen wie die über die Verba mediae geminatae haben schon manchen vor Erreichung des „halfway house“ abgeschreckt. Ausgezeichnet erscheint uns die übersichtliche Darstellung des recht schwierigen arabischen Verbums, und von ganz besonderem Nutzen für den Studierenden die grammatische Analysis der Fabel „Asadun wa thaurani“. Eine Vermehrung um zwei bis drei weitere Beispiele solcher Analysis würde den Wert des vorzüglichen Buches noch erhöhen.

Nur nebenbei sei bemerkt, daß gar manchen Rat, den der Verfasser seinen Schülern gibt, sich mancher Lehrer des Deutschen zu Herzen nehmen könnte, der seine Schüler unnütz quält, so z. B. den über die Erlernung des arabischen Plurals (S. 68 f.): „Was den unregelmäßigen oder gebrochenen Plural betrifft, so muß die Erlernung desselben hauptsächlich der fleißigen Lektüre vorbehalten werden, da er nach 29 verschiedenen Formen gebildet wird.... Beim Gebrauch des Lexikons möge zu jeder Form zugleich der entsprechende Plural nachgesucht und dem Gedächtnis eingeprägt werden; das wird weniger Mühe bereiten als ein Einlernen einer ausführlichen Tabelle aller Formen, deren unendlich reicher Inhalt mehr Entsetzen zu erregen als zu orientieren geeignet scheinen könnte.“ In Holland lehrt man heute noch zum Schrecken unglücklicher Jungen und Mädeln „Acker, Äcker, Apfel, Äpfel, Bruder“ usw., und eine solche Liste enthält nur 56 Wörter, deren einziger Zusammenhang die alphabetische Anordnung ist. Ob wohl Ähnliches hierzulande noch geschieht?

E. Nonnenmacher, Praktisches Lehrbuch der altfranzösischen Sprache. Mit Bruchstücken altfranzösischer Texte, Anmerkungen dazu und einem Glossar. 2. Aufl. A. Hartlebs Verlag. Wien und Leipzig. o. J. Bibliothek der Sprachenkunde, 61. Teil.

Dieses „praktische“ Lehrbuch wendet sich, wie im Vorwort gesagt wird, „bloß an angehende Fachmänner, denen es über die ersten Schwierigkeiten am Beginne ihres Studiums hinweghelfen will, sowie alle jene, welche der romanischen Philologie fernerstehen, aber aus irgend einem Grunde sich für die alte Sprache Nordfrankreichs interessieren. Uns will scheinen, daß das Büchlein für die erste Gruppe etwaiger Benutzer wissenschaftlich ungenügend, wenn nicht gar gefährlich ist, für alle aber, die sich ihm anvertrauen sollten, nichts weniger als „praktisch“ sein dürfte. Bewährte Werke, wie der alte „Schwan-Behrens“, sind in jedem Falle vorzuziehen. Germanisten, Anglisten, Historikern usw., die alle mindestens „reading knowledge“ der altfranzösischen Sprache besitzen sollten, ist von diesem Werkchen abzuraten. Für sie würde sich eine Einführung nach der Methode von Jantzens Gothicischer Sprachlehre in der Sammlung Goeschens eignen.

Nonnenmachers Einleitung über die sprachwissenschaftlichen Grundbegriffe ist derartig oberflächlich, daß man daraus nicht einmal erkennen kann, ob er eine klare Vorstellung von Begriffen wie lautlicher Entwicklung, Lautgesetz, Lehn- und Fredwort usw. hat, und von einer eigenen Meinung in diesen Dingen kann erst recht keine Rede sein. Die Lautlehre, ein verkürzter und ungeschickter Nachdruck besserer Grammatiken, berücksichtigt nur die Entwicklung vom Vulgärlatein zum Altfranzösischen, die Formenlehre ist im wesentlichen deskriptiv, die Syntax hingegen bringt Vergleiche mit der modernen Sprache, ohne daß auch nur der Versuch einer wissenschaftlichen Begründung gemacht worden wäre. Offenbar aus dem Gefühl heraus, daß die 64 Seiten Grammatik sich denn doch gar zu lästig ausnehmen würden, stopft er über 80 Seiten „Texte“ in das Buch, sichtlich als Füllsel. Wäre es nicht weit verdienstvoller gewesen, sich der schönen, aber unvergleichlich schwierigeren Aufgabe zu unterziehen, einige kürzere Texte abzudrucken und diese unter dem Strich mit Hinweisen auf die entsprechenden Grammatikparaphraphen zu interpretieren?

Eine Umarbeitung des Buches in diesem Sinne unter Berücksichtigung mancher einzelnen Mängel, die hier des Raumes wegen nicht aufgezeigt werden können, müste zu einem

Werkchen werden, das einem dringenden Bedürfnis entsprechen und gar manchen, der sich noch abseits hält, an die reichen Quellen der altfranzösischen Literatur führen würde.

University of Wisconsin.

KARL REUNING.

VERMISCHTES.

Perlen alter Tonkunst. Eine Auslese der schönsten Volkslieder und Kunstgesänge des A-capella-Stils aus dem 13. bis 19. Jahrhundert. Für dreibis vierstimmigen Frauenchor bearbeitet von Theodor Otto, Gesanglehrer am Ceciliengymnasium in Berlin-Lichtenberg. Erster Band (Heft 1 bis 12). Chr. Friedrich Vieweg, Berlin-Lichterfelde, 1925.

Dem überaus regen Musikalienverlag Vieweg verdanken wir wiederum eine Sammlung von Schulliedern, die vornehmlich in höheren Mädchenschulen am Platze sein würden. Die Sammlung umfaßt das Volkslied wie auch das Kunstlied, die von einem Praktiker mit Geschick und großer Sorgfalt ausgewählt worden sind. Das Material, das in der Sammlung zusammengetragen worden ist, ist bemerkenswert nicht bloß seiner Reichhaltigkeit wegen sondern auch deshalb, weil sein Grundstock aus einer großen Anzahl herrlicher, in alter Zeit vielgestriger Weisen, die heute meist verschollen und vergessen sind, gebildet ist. Wenn die Sammlung auch besonders für deutsche Schulen bestimmt ist, so sollte sie auch hier besonders in den deutschen Abteilungen von Colleges, in denen man sich einer intimeren Pflege des deutschen Gesangs befießigt, am Platze sein.

Von den übersinnlichen Dingen. Ein Führer durch das Reich der okkulten Forschung. Von Eberhard Buchner. Felix Meiner, Leipzig, 1924. M. 7.50.

„Es gibt mehr Dinge zwischen Himmel und auf Erden, als eure Schulweisheit sich träumen läßt“, und „was ich mit meinem Wissen und Verstehen nicht ergründen kann, ist schlechterdings unmöglich und existiert deshalb auch nicht“, — das sind die beiden Leitsätze, unter denen das Buch Buchners über die übersinnlichen Dinge geschrieben ist. Es will den Leser in das Gebiet des Okkultismus einführen und durchwandelt dabei alle Phasen und Erscheinungen

desselben, die es in 13 Kapiteln behandelt. Um nur die Titel einiger Kapitel hervorzuheben, seien die folgenden genannt: Das Doppel-Ich; Zauberei und Aberglaube; Magnetismus und Hypnose; Telepathie; Tischrücken; Materialisation. Für den, der diesen Fragen Interesse entgegenbringt, wird das vorliegende Werk vieles bieten. Es hält sich von Überreibungen fern und geht so viel als möglich wirklichen oder übermittelten Tatsachen auf den Grund. Es läßt dabei auch nicht außer Acht, da das, was uns heute übersinnlich oder ein Rätsel zu sein scheint, vielleicht morgen schon auf Grund wissenschaftlicher Forderungen in unser Erkenntnisgebiet eingereiht werden mag.

Der kleine Brockhaus. Handbuch des Wissens in einem Bande. Lieferung I. F. A. Brockhaus, Leipzig. In zehn Lieferungen zu je M 1.90.

Die Kunst, Handbücher des Wissens in Formen zu bringen, ist ein altes Erbteil der Firma Brockhaus. Der „Brockhaus“, wie man ihn statt des langatmigen „Konversationslexikon“ nannte, gehörte seit nunmehr beinahe einem Jahrhundert zum eisernen Bestande einer jeden Bibliothek, und es war zu bedauern, daß durch den Krieg die geplante Herausgabe einer neuen Auflage des großen Brock-

haus vereitelt wurde. Dafür erschien sofort nach dem Kriege der „Neue Brockhaus“ in vier Bänden. Nun mehr haben wir vor uns die erste Lieferung eines Brockhaus in einem Bande, des „Kleinen Brockhaus“, zu dessen Herausgabe sich die Verlagsfirma bewogen fühlte, um allen denen, die Zeit und Geld auf das wirtschaftlichste auszunützen gezwungen sind, die Möglichkeit zu seiner Anschaffung zu geben, kostet doch die einzelne Lieferung — 10 derselben sind vorgesehen — den bescheidenen Betrag von M 1.90. Aus der vorliegenden Lieferung ist die große Reichhaltigkeit des Handbuches zu ersehen. Sie umfaßt Stichwörter von A bis Bolschewismus in überreicher Fülle und aus allen erdenklichen Gebieten, außerdem wertvolle und lehrreiche Bildtafeln und Karten und auf den 80 Seiten der Lieferung noch 443 Textabbildungen. Der Raum ist auf das sorgfältigste ausgenutzt und mit Hilfe eines geschickt ausgedachten Systems schnell einzuprägender Abkürzungen und Zeichen ist es möglich geworden, eine unglaubliche Zahl von Angaben unterzubringen.

Die Verlagsfirma gibt an, daß ungefähr aller vierzehn Tage eine neue Lieferung erscheinen soll. Wir können daher annehmen, daß das vollständige Werk bereits auf dem Markte ist.

M. G.

III. Eingesandte Bücher.

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT.

Englischer Kulturunterricht auf der Oberstufe auf Grund der direkten Methode von *Eberhard Moosmann*, Studienrat am Reform-Realgymnasium in Halle a. S. II. Teil zu Englisch nach dem Frankfurter Reformplan von *Max Walter*. N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg a. d. Lahn, 1925.

Die Praxis der Berufsberatung. Schriften zur Grundlage und Vertiefung der praktischen Berufsberatung. Unter Mitwirkung von Praktikern aus dem Bereich des Landesberufsamts Berlin herausgegeben von *Dr. R. Liebenberg*, Direktor des Landesberufsamts Berlin. I. Band, Heft 1. *Richtlinien für die Praxis der Berufsberatung.* Von *Dr. Richard Liebenberg*. M 1.60. — Heft 2. *Die Psychologie in der Praxis der Be-*

rufsberatung. Von *Hermann Bogen*, Leiter der psychologischen Einigungsprüfstelle beim Landesberufsamts Berlin. M 2.—. Carl Heymanns Verlag, Berlin, 1925.

Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen. Herausgegeben von *Fr. A. Jungbluth*. Heft 1. *Arbeitsschule und Arbeitsunterricht.* Von *Dr. Felix Behrend*, Studienrat in Wiedenest (Sieg). — Heft 4. *Deutschkundlicher Arbeitsunterricht. Deutsche Sprecherziehung* von *Dr. Erich Drach*. Lektor an der Universität Berlin. *Deutscher Aufsatz* von *Dr. Wilhelm Schneider*, Studienrat in Eschweiler. *Deutsche Sprachlehre* von *Dr. Walter Schoo*, Studiendirektor in Herrfeld. *Deutsche Dichtung* von *Prof. Dr. Joh. Georg Sprengel* in Frankfurt a. M. *Deutsche Volkskunde* von *Fritz Brather*, Studien-

direktor in Frankenhausen. — Heft 6. *Arbeitsunterricht in den beiden alten Sprachen Latein und Griechisch*. Von Lic. Dr. Wilhelm Hartke, Oberschulrat in Berlin. — Heft 9. *Mathematischer Arbeitsunterricht*. Von Dr. Franz A. Jungbluth, Studiendirektor in Bonn. *Arbeitschulmäßiger Rechenunterricht*. Von Paul Henkler, Studiendirektor in Ohrdruf bei Gotha. *Physikalischer Arbeitsunterricht in der Chemie*. Von Dr. Erich Günther, Studienrat in Dresden. Heft 10. *Arbeitsunterricht in der Chemie*. Von Prof. Dr. Ludwig Doermer, Oberlehrer in Hamburg. *Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des geologischen Unterrichts*. Von Dr. Richard Rein, Studienrat in Düsseldorf. *Der Arbeitsschulgedanke im biologischen Unterricht*. Von Dr. Otto Rubes, Studiendirektor in Mühlheim (Ruhr). *Der Werkunterricht im Dienste der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer*. Von Oskar Frey, Professor in Leipzig. Moritz Diestelweg, Frankfurt am Main, 1925.

Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Philosophie der Pädagogik von Dr. Hermann Johannsen, Privatdozent an der Universität Jena. B. G. Teubner, Leipzig, 1925. M 3.—.

Das Lebenswerk der großen Pädagogen. Betrachtungen über die Verwirklichung der pädagogischen Ideen. Ein Lehrbuch für angehende Lehrer und Lehrerinnen von Dr. Kurt Kesseler. Julius Klinkhardt, Leipzig, 1913.

Mehr Verständnis für dein Kind. Ein neuer Weg zur Kindesseele von Miriam Finn Scott. Berechtigte Übertragung von Dr. P. Weller. Julius Hoffmann, Stuttgart, 1925. M. 5.50.

Wilhelm Rasmussen, *Psychologie des Kindes zwischen vier und sieben Jahren*. Aus dem Dänischen übersetzt von Albert Rohrberg, Oberstudiendirektor der Körnerschule, Berlin-Köpenick. Mit 43 Figuren im Text und auf vier Tafeln. Felix Meiner, Leipzig, 1925. M 8.—.

Didaktische Ketzerien von Hugo Gaudig. Sechste Auflage. B. G. Teubner, Berlin, 1925. M 6.—.

Public Education in Wisconsin. By Conrad E. Patzer, Supervisor of Practice Teaching, Milwaukee State

Normal School. Issued by John Callahan, State Superintendent, Madison, Wisconsin, 1924.

PHILOSOPHIE.

Ethos, Vierteljahrsschrift für Soziologie, Geschichts- und Kulturphilosophie. 1. Jahrgang. 1925, 1. Heft. Gründer und Herausgeber: Prof. Dr. D. Koigen, Oberschulrat i. W. F. Hilker, Prof. Dr. F. Schneersohn. G. Braun, Karlsruhe i. B. Jährlich M 18.—.

Immanuel Kant (Auswahl). Zusammengestellt von Ludwig Hasenclever. Der Dreiturm Bücherei No. 1. R. Oldenbourg, München und Berlin, 1925. M 1.60.

Philosophie, ihr Wesen, ihre Grundprobleme, ihre Literatur. Von Hans Richter, Ministerialrat im Pr. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Vierte Auflage. 18.—20. Tausend. 186. Band von „Aus Natur und Geisteswelt“. B. G. Teubner, Leipzig, 1925. M 2.—.

Psychologie des Kindes von Robert Gaupp, o. Professor der Psychiatrie und Nervenheilkunde an der Universität Tübingen. Fünfte, vielfach veränderte Auflage. 33. bis 37. Tausend. Mit 17 Abbildungen. 1001. Band von „Aus Natur und Geisteswelt“. B. G. Teubner, Leipzig, 1925. M 3.—.

DEUTSCHER SPRACHUNTERRICHT

Deutschunterricht und Sprachkunde. Arbeiten aus dem Kreise der Gesellschaft für Deutsche Bildung (des Deutschen Germanisten-Verbandes) über Zeitfragen des deutschen Unterrichtes auf den höheren Schulen, herausgegeben von Oberstudiendirektor Dr. Kl. Bojunga. Heft 8. *Musik und Deutschkunde*. Eine Behandlung ihrer Zusammenhänge im Unterricht auf höheren Schulen von Dr. Paul Beyer, Studienrat. — Heft 9. *Die Behandlung der Stilkunde im deutschen Unterricht* von Dr. phil. Helene Luther, Studienassessorin. — Heft 10. *Die Verknüpfung von Religionsunterricht und Deutschunterricht* von Liesel Disselkötter, Studienassessorin. Otto Salle, Berlin W. 57, 1925. Preis für das Bändchen M 1.60.

Vom Zeichenaufsat zum Stil. Mit

Proben von Schüleraufsätze und Zeichnungen von *Wilhelm Schmidt*. Oskar Müller, Köln, 1926. M 5.50.
Die freien Arbeitsgemeinschaften im Deutschen von Dr. Heinrich Dekkelmann, Oberstudiendirektor des stäatl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Köln. Oskar Müller, Köln, 1925. M 1.50.

The Direct Principle in the Teaching of Modern Languages by Gabriel Loftfield, A. M., School of Education, University of Washington, Seattle, Wash. Reprint, Scandinavian Scientific Review, Vol. III, Nos. 3 and 4.

An Introductory German Medical Reader based on physiology and anatomy. The material intended for third or fourth semester students in German. By Dr. Schmeil. Illustrated. German-English vocabulary supplied by Dr. F. J. Menger. Will be ready by early summer. F. J. Menger, Indiana University, 804 E. 8th Str., Bloomington, Ind. (Anzeige.)

LITERATUR

Tieck's Approach to Romanticism. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the University of Michigan by Alfred Edwin Lussky. Robert Noske, Borna-Leipzig, 1925.

Der abenteuerliche Simplizissimus von H. J. Chr. von Grimmelshausen. Hesse & Becker, Leipzig.

Lebensfahrten eines Deutschen von Ludwig Schemann. 1925. M 1.50.
Iwan der Schreckliche. Historischer Roman des Grafen Alexei K. Tolstoi. 1924. M 5.—. Erich Matthes, Leipzig und Hartenstein im Erzge.

Aus dem Quickborn Verlag zu Hamburg.

Das Fähnlein der sieben Aufrrechten. Novelle von Gottfried Keller. 1. bis 30. Tausend.

Das kalte Herz. Der falsche Prinz. Zwei Märchen von Wilh. Hauff. 39. bis 51. Tausend.

Meister Martin, der Küfer und seine Gesellen. Erzählung von E. T. A. Hoffmann. 1. bis 25. Tausend.

Meine Abenteuer als Werber gegen Napoleon von Friedrich Heinecke.

Bearbeitet von Robert Walter. 1. bis 15. Tausend.

Die drei gerechten Kammacher. Erzählung von Gottfried Keller. 11. bis 25. Tausend.

Conrad Ferdinand Meyers geistige Entwicklung von Karl Emanuel Lusser. H. Haessel, Leipzig, 1925.

Dreiturm Bücherei. Herausgegeben von Jakob Brummer, München, und Ludwig Hasenclever, Würzburg. — Nr. 4. *Der Kaufmannsgeist* in literarischen Zeugnissen. Zusammengestellt von Horst Klemann. — Nr. 5/6. Jean Paul. Auswahl von Joseph Müller. Herder. Auswahl aus seinen Schriften. Zusammengestellt von Jakob Brummer. 2. Teil. — Nr. 11. *Von Freiheit und Vaterland*. Drei Stücke aus den Schriften E. M. Arndts ausgewählt von Adam Stössel. — Nr. 13. Eichendorff über die Romantik. Drei Stücke herausgegeben, erläutert und mit Nachwort versehen von Anton Mayer Pfannholz. — Nr. 17/18. Leopold von Ranke. Eine Auswahl aus seinen Schriften von Paul Joachimsen. 1925. — Nr. 20. *Aus der Geschichte des Mittelalters*. Ausgewählt von Anton Mayer Pfannholz. 1925. — Nr. 21. Johann Gottlieb Fichte. Auswahl aus seinen Werken. Besorgt von Ludwig Hasenclever. 1925. — Nr. 22/23. Homer, *Ilias*. In Auswahl. Übersetzt und ausgewählt von Thassilo von Scheffer. 1925. — Nr. 24/25. Homer, *Odyssee*. In Auswahl. Übersetzt und ausgewählt von Thassilo von Scheffer. 1925. R. Oldenbourg, München und Berlin, 1925. Einzelband M 1.20, Doppelband M 2.80.

Deutsche Literaturgeschichte in Frage und Antwort von Luther bis zur Gegenwart von Dr. phil. Hermann Ammon. Mit angefügter Büchernliste. Ferd. Dümmler, Berlin, 1926. M 5.—.

Jean Paul. Das Werden seiner geistigen Gestalt von Walter Meier. Orell Füssli, Zürich, 1926. M 8.—.

Die Nachtigall und andere Märchen von H. Ch. Andersen. — *Zwerg Nase* von Wilhelm Hauff. — *Der Froschkönig und andere Märchen* nach Gebr. Grimm. — Rüberzahl.

¹ Siehe Anmerkung auf Seite 140.

Drei Legenden nach Musäus frei erzählt von Franz Werner Schmidt. Buchschmuck in allen vier Bändchen von Ernst Liebenauer. Franz Schneider, Berlin.

Studies in German Literature in honor of Alexander Rudolph Hohlfeld, by his students and colleagues. Presented on his sixtieth birthday, December 29, 1925. University of Wisconsin Studies in Language and Literature, Number 22, Madison, 1925. 268 pages, 8. Paper, \$2.00.

Festschrift August Sauer. Zum 70. Geburstag des Gelehrten am 12. Oktober 1925. Dargebracht von seinen Freunden und Schülern R. Backmann, A. Bettelheim, K. Burdach, M. Enzinger, E. Gierach, K. Glossy, Ad. Hauffen, Fr. Muncker, I. Nadler, J. Peterson, Alfr. Rosenbaum, J. Schwering, B. Seufert, G. Stefansky, R. Unger. J. B. Metzler, Stuttgart. M 16.—.

SCHULAUSGABEN

The Elements of French. By Olin H. Moore, Ohio State University, and Josephine T. Allin, Englewood High School, Chicago. Scott, Foresman and Company, Chicago, 1919. *Deutsche Sprachlehre für deutsche Kinder* von Otto Anthes. 2. Auflage. In drei Heften. 1. bis 3. Stufe. Friedrich Brandstetter, Leipzig, 1925. Preis des Heftes 80 Pfg.

Deutsche Sprachlehre. Ein methodischer Leitfaden für Mittelschulen und verwandte Anstalten von Karl Hoffmann. Siebente und achte Auflage, neubearbeitet nach den Bestimmungen vom 1. Juni 1925 von Paul Voos. Mit 360 Übungsaufgaben. Emil Roth, Gleesen, 1925. M 2.50.

Sprechübungen. (Sprich lautrein und richtig!) Von Karl Julius Krambach bearbeitet von Wolfgang Balzer. Sechste durchgesehene Auflage mit Einleitung, erweiterten Bemerkungen zur Technik und Schlusswort von Martin Seydel. Hierzu ein Titelbild. B. G. Teubner, Leipzig, 1925. M 1.20.

Rechtschreibebüchlein. Bearbeitet von Karl Winkler. I. Teil (Unterklasse) 40 Pfg. — II. Teil M 1.40. — Lehrerausgabe zum II. Teil M 3.60. — Friedrich Kornsche Buchhandlung, Nürnberg, 1925.

Abriss der deutschen Dichtung. Nebst einer Einleitung, vom Wesen der Dichtkunst, und einem Anhang über die deutsche Sprache, die griechische Tragödie, Shakespeare. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten entwicklungs geschichtlich dargestellt von Dr. Hans Röhl, Stadtsenat in Charlottenburg. Dritte verbesserte Auflage. B. G. Teubner, Leipzig, 1925. M 3.—.

SPRACHWISSENSCHAFT

Zeitschrift für Deutschkunde. In Verbindung mit E. Ermatinger, H. A. Koff, O. Laufer, A. Ludwig, herausgegeben von Walter Hofstaetter. 1925, Heft 4. B. G. Teubner, Leipzig.

Heintze-Cascorbi, *Die deutschen Familiennamen*, geschichtlich, geographisch, sprachlich. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage, herausgegeben von Professor Dr. Paul Cascorbi. Buchhandlung des Walzenhauses, Halle (Saale), 1925. M 15.—.

Von Wörtern und Namen. Fünfzehn sprachwissenschaftliche Aufsätze von Dr. jur. et. phil. h. c. L. Günther, Professor a. D. der Universität Gießen. Ferd. Dümmler, Berlin. 1926. M 6.—.

Wie wir sprechen von Dr. Elise Richter, a. o. Professor an der Universität Wien. Mit 5 Abbildungen im Text. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage. 354. Band von „Aus Natur und Geisteswelt“. B. G. Teubner, Berlin, 1925. M 2.—.

The Germanic Review. Issued quarterly in January, April, July and October by the Department of Germanic Languages of Columbia University. Vol. I, No. I. January 1926. Columbia University Press. \$4.00 per year.

GESCHICHTE

Vergleichende Zeittafeln zur Geschichte des Altertums. Herausgegeben von Dr. Ulrich Peters und Dr. Paul Wetzel. Moritz Diestelweg, Frankfurt am Main, 1925.

Ekkeharts IV. Casus Sancti Galli nebst Proben aus den übrigen lateinisch geschriebenen Abteilungen der St. Galler Klosterchronik. Nach der Ausgabe in den „Mitteilungen

zur vaterländischen Geschichte des historischen Vereins von St. Gallen übersetzt von G. Meyer von Knonau. Band 38 von *Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit*, fortgesetzt von Karl Brandi. Zweite Auflage, besorgt von Placid Büttler. Dyksche Buchhandlung, Leipzig, 1925. M 12.—

Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Schulen. Herausgegeben von Dr. Albert Maier, Oberstudienrat am Schillergymnasium in Köln-Ehrenfeld. Erster Band. *Das Altertum*. Geschichte des griechischen Volkes. Römische Geschichte von den Anfängen bis zum Ende der Regierungszeit des Kaisers Augustus. Von Dr. Wilhelm Hack, Studienrat am Realgymnasium in Köln-Lindenthal. Geschichte der römischen Kaiserzeit von Tiberius bis Konstantin von Dr. phil. et jur. Gerhard Kallen, Studienrat und Privatdozent der Geschichte an der Universität Bonn. Zweite Auflage. — Vierter Band. *Die neueste Zeit von 1815—1920*, insbesondere deutsche Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Von Dr. Alfred Maurer, Studiendirektor in Frankfurt am Main. Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

VÖLKERKUNDE

Verein für das Deutschtum im Auslande. Jahresbuch für 1924. Hauptgeschäftsstelle: Berlin W. 62, Kurfürstenstraße 105.

Die deutsche Schule in der Welt von Fritz Heinz Reimesch. Band 1: *Die deutsche Schule im europäischen Auslande*. Bernard & Graefe, Berlin N 1.

Deutschumsarbeit in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Berlin W 62, Kurfürstenstraße 105.

Die Gotische Welt. Sitten und Gebräuche im späten Mittelalter von A. v. Gleichen-Rußwurm. Siebentes Tausend. Julius Hoffmann, Stuttgart, 1922.

Handkarte zur Wirtschafts- und Verkehrsgeographie der Welt. Von Wilh. Osdahr. Carl Chun, Berlin W. 35.

Hellwegbücher. Herausgegeben von Bernhard Zytur und Ferdinand Behr. Sechzehntes Bändchen. *Rheinische Erzähler*. Ausgewählt von Bernhard Zytur. Buchschmuck von R. Gruszka. Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1925. M —.75.

Deutsche Welt. Zeitschrift des Vereins für das Deutschtum im Ausland. Heft 8 und 9. Dresden-A., Wilsdruffer Str. 16.

Grenzdeutsch-Großdeutsch von Dr. Max Hildebert Boehm. Über Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein von Prof. Dr. Eduard Spranger. Vorträge anlässlich der Hauptausschüttung des V. D. A. im November 1924. Verein für das Deutschtum im Ausland, Dresden-A.

SPRACHENKUNDE

Aus A. Hartleben's Verlag, Wien und Leipzig:

Lehrbuch der spanischen Sprache zum Selbstunterricht. Mit zahlreichen praktischen Übungsaufgaben, Beispielen unter den Regeln und spanischen Lesestücken mit deutschen Erläuterungen. Von Don José Miguel Avalos de Lima unter Mitwirkung von Dr. phil. F. Booch-Arkossy. 7. Auflage.

Praktische Grammatik der Bengali-schen Umgangssprache. Mit einem bengalisch-deutschen und deutsch-bengalischen Glossar. Von Biren Bonnerja.

Methodisches Lehr- und Übungsbuch der Russischen Sprache. Herausgegeben von Prof. E. Drescher, Studienrat an der Realschule Dresden-Seevorstadt, und Dr. W. Leonhardi, Studienrat an der höheren Mädchenschule Dresden-A., Lektor der russischen Sprache an der Technischen Hochschule zu Dresden. Erster Teil, 1921. M 1.80. Zweiter Teil, 1923. M 3.60. L. Ehlermann, Dresden.

VERMISCHTES

Echo-Jahrbuch für 1925-26. Für die Deutschen im Auslande. Ausland-Verlag, Berlin S. W. 19.

Im Weltkrieg der Andern. Politischer Roman. Von E. Donnert. Mit einer Übersichtskarte. J. Neumann, Neudamm. M 3.50.

The A-B-C Family. Verses by Lillie Ruttentberg. Illustrated by Jeanette S. Hartig. Oxford Book Company, New York, 1925.

Verzeichnis unentbehrlicher Lehrmittel. Illustriert und mit Preisliste ausgestattet. Koehler & Volckmar A.-G. & Co., Leipzig. 1925.

Von der dreifachen Wurzel der Poesie von Theophil Spoerri. Orell Füssli, Zürich, 1925. Fr. 3.—.

Der Bildwart. Blätter für Volksbildung. Zeitschrift des Bildspielbundes deutscher Städte E. V. Heft 4, April 1925. Berlin N W 21. Bochumer Straße 8.

Aus dem Verlage von Chr. Friedrich Vieweg, Berlin-Lichterfelde:

Weihnachtslegende. Dichtung von Alice Fretin von Gaudy. Für zwei Soprane und Alt (Solo oder Chor) mit Begleitung von Klavier und (nach Belieben) Orgel oder Harmonium in Musik gesetzt von Max Peters. op. 91.

Singsang - Klingklang. Weisen aller Zeiten, auch in polyphonem Satz und mit Instrumenten herausgegeben von Willy Herrmann, Königl. Musikdirektor und Musiklehrer am Luisen-Lyzeum in Berlin, und Franz Wagner, Professor, Königl. Musikdirektor am Realgymnasium und am Bismarck-Lyzeum in Berlin-Grunewald. Erstes Heft, für die Unterklassen der Lyzeen und höheren Lehranstalten. — Zweites Heft, für die Oberklassen der Lyzeen, für Oberlyzeen usw. — Drittes Heft, für die Oberklassen der höheren Lehranstalten. 1925.

Alter Sang, neuer Klang. Deutsche Volkslieder meist älterer Zeit für dreistimmigen Frauenchor frei bearbeitet von Gustav Hecht. 66. Werk. 1918. Zweites Heft 1925.

Denkzeichnen. Beobachtungen und Erkenntnisse aus dem Leben der Natur in zeichnerischem Schaffen verwertet von W. Schneebeli. Otto Maier, Ravensburg.

Annual Report of the Board of Regents of The Smithsonian Institution, showing the operations expenditures, and conditions of the institution for the year ending June 30, 1923. Government Printing Office, Washington, 1925.

The American Turnerbund. Annual Report of the National Executive Committee. April 1, 1924 to April 1, 1925.

Kleine Bücherei für die deutschen Auslandsschulen. Führer durch den deutschen Lehrmittelmarkt. Herausgegeben vom Auslandschulamt, Sekretariat für deutsches Schulwesen im Ausland, e. B., durch Ed. Philipp. Heft I: Georg Westermann, Braunschweig. Heft II: Dr. Schlüter und Dr. Maß, Halle (Saale). Heft III: Physikalische Werkstätten A. G. Göttingen. Ed. Philipp, Leer, 1925.

Charles Kendall Adams. A Life-Sketch. By Charles Forster Smith. University of Wisconsin, Madison, 1924.

Kultur und Technik. Heft 1: *Die Technik im Altertum.* Von Dr. Ludwig Illo Peters. — Heft 2: *Einführung in die Technik.* Von Dr. Ludwig Illo Peters. — Heft 3: *Kraftübertragung.* Von Dr. B. Werner. — Heft 4: *Fernmitteilungen.* Von Dr. E. Wendorf. Moritz Diestweg, Frankfurt am Main.

Deutsche Kurzschrift. Monatsblätter herausgegeben vom Verlag Deutsche Kurzschrift Essen. Jahrgang 1, Heft 1.

Die Weltkultur. Monatsschrift für das Bildungswesen aller Länder und für allgemein interessierende Kulturfragen. Herausgegeben von Eduard Philipp, Leiter des Auslandsschulamtes. Jahrgang 1925, Nummer 7. Wilhelm Walther, Oldenburg i. O.

Das Buch der Shpynx. Ein Rätselbuch mit achthundert Rätseln und Scherzfragen aus alter und neuer Zeit. Ausgewählt von August Thiemann. Mit einem Vorwort von Dr. phil. Kurt de Bra. Verlag für Volkskunst und Volksbildung. Richard Kentel, Lahr in Baden.

Wie lernt man einen guten deutschen Stil schreiben? Von Prof. Dr. Oskar Weise. Zweite, verbesserte Auflage. Friedrich Brandstetter, Leipzig, 1925. M 4.—.



"Immensee"

MACMILLAN GERMAN SERIES

Under the general editorship of
PROFESSOR CAMILLO VON KLENZE
Head of the German Department in the
College of the City of New York
and
DR. HENRIETTA BECKER VON KLENZE

Hillern: Höher als die Kirche (Pitcher)
Märchen und Sagen (Straube)
Blüthgen: Das Peterle von Nürnberg (Doniat)
Wildenbruch: Das Edle Blut (Weigel)
Storm: Immensee (Fick)
German Science Reader (Scholz)

All bound in attractive blue cloth
Illustrated with drawings by the Peterhams and other
artists, also with photographs.

Write for further information

New York
Boston
Chicago

The Macmillan Company

San Francisco
Atlanta
Dallas

FERIENKURSE
für
Lehrer des Deutschen,
veranstaltet vom
NATIONALEN LEHRERSEMINAR,
MILWAUKEE, WISCONSIN,
in Verbindung mit den regelmäßigen Sommerkursen der
Deutschen Abteilung der Staatsuniversität Wisconsin
zu Madison, Wisconsin
vom 28. Juni bis zum 6. August 1926.
Anmeldung und Einschreibung am 26. Juni.

Praktische, literarische und sprachwissenschaftliche Kurse in großer Auswahl.

Den Besuchern wird jede Möglichkeit zum *Gebrauch der deutschen Sprache* auch außerhalb des Schulzimmers geboten.

Das Deutsche Haus, der Deutsche Verein, außerhalb der regelmäßigen Kurse liegende Vorträge und gesellschaftliche Veranstaltungen bieten den Besuchern die Gewähr einer deutschen Atmosphäre, die wohl als *Ersatz für einen Ferienaufenthalt in Deutschland* gelten kann.

Weitere Auskunft bezüglich der Seminarkurse ist durch Direktor Max Griebsch, National Teachers' Seminary, 558—568 Broadway, Milwaukee, Wis., zu erhalten.

Wegen des Sommerschul-Katalogs der Universität Wisconsin wolle man sich an den Direktor der Sommerschule der Universität — Director of the Summer Session, the University of Wisconsin, Madison, Wisconsin — wenden.

NATIONAL TEACHERS' SEMINARY
MILWAUKEE, WIS.

New Text-Book Material in German

Writing and Speaking German — New Series

By Paul R. Pope

A new book on the plan of the popular *Writing and Speaking German*. While the successful features of the older book are retained, various innovations have been made, such as the inclusion of outlines in German for free composition, and a grammar review for the early lessons. The text matter is entirely new, and reflects the Germany of today.

291 pages

Illustrated

\$1.56

First German Reader

By E. W. Bagster-Collins

In this reader, selections from German writers have been adapted to the capacity of elementary students. The vocabulary has been reduced considerably. In the process of simplification, however, care has been taken not to impair seriously the literary quality of the original texts.

164 pages

\$1.00

German Lyrics and Ballads

Edited by B. J. Vos and P. A. Barba

An unusually full anthology for advanced work. Fifty-six poets, from Klopstock to modern times, are represented, and the emphasis is on recent poetry. The *Volkslied* is treated in an Appendix. Versification is discussed briefly, and a critical and biographical sketch of each author is given in the Notes.

526 pages

\$2.00

HENRY HOLT AND COMPANY

New York

Boston

Chicago

San Francisco

NEW OXFORD GERMAN

GERMAN GRAMMAR FOR BEGINNERS

Revised by Bernd Körber

The text reproduces the first two books of the original series, but in their entirety, covering the period of childhood from birth to where Book One originally ended. It is thus considerably more comprehensive than the original series, and is also more compact suitable for schools or university work.

GERMAN GRAMMAR FOR BEGINNERS WITH SYNTACTIC SUGGESTIONS AND VOCABULARY

By E. P. House

A new volume in the Oxford German Series, published originally under the general editorship of Julius Goetzel. Translated originally at the University of Illinois.

"This grammar of German grammar for beginners is based on my own grammar material. But I have been using it myself for many years now, and for a number of years. In my elementary and intermediate classes, the main objective is a usable reading knowledge of the language. To attain this most quickly, I use from the beginning German tales and other written attractions as source material for the oral and written drill."

OXFORD UNIVERSITY PRESS AND COMPANY

— 1000 BROADWAY — NEW YORK — 1000

THE LAKE GERMAN LIBRARY

Allen and West: Easy German Stories, Vol. I, 168 pages	50c
Allen and West: Easy German Stories, Vol. II, 241 pages	60c
Beyerbach: Der Schwiegertochter und andere Kurzgeschichten Edited by Edward Markey, 180 pages	50c
Bunzlauer: Mama kommt und Schmeißt! (Die ALM) Edited by Frederick Wolf, 155 pages	50c
Crozier: Das Journalisten. Edited by C. B. Wilson, 212 pages	50c
Lauder: Minna von Barnabow. Edited by Otto Helm	50c
Leinen: Minna von Barnabow. Edited by Otto Helm	50c
Meissner: Ein Mensch in Deutschland. 144 pages	50c
Schumann: Berliner Geschichten. Edited by C. B. Wilson, 211 pages	50c
Sigurd: Zwei Geschichten (Beim Weissen Jäger und Macht der Geschicht). Edited by E. W. Behnke, 145 pages	50c
Sauer: Einmanns-Geschichte: Geschichtsbücher und andere Der Münchner. Edited by Edward Markey, 177 pages	50c

SCOTT, FORESMAN AND COMPANY

— 1000 BROADWAY — NEW YORK — 1000

MACMILLAN GERMAN BOOKS

Grammar and Composition

Bagster-Collins: FIRST BOOK IN GERMAN ----- \$1.40

Readers

Scholtz: GERMAN SCIENCE READER ----- \$1.20

Hewitt: A GERMAN READER FOR SCHOOLS AND

COLLEGES ----- \$1.75

Wait: A GERMAN SCIENCE READER ----- \$1.75

The Macmillan German Series Each \$.68

Blüthgen: DAS PETERLE VON NÜRNBERG (Doniat)

Hillern: HÖHER ALS DIE KIRCHE (Pitcher)

Straube: MÄRCHEN UND SAGEN

Storm: IMMENSEE (Fick)

von Wildenbruch: DAS EDLE BLUT (Weigel)

The Siepmann Series of German Texts Each \$.60

Ebner: HERR WALTHER VON DER VOGELWEIDE
(North)

Elster: ZWISCHEN DEN SCHLACHTEN (Hirsch)

Fontane: VOR DEM STURM (Weiss)

Goebel: HERMANN DER CHERUSKER (Esser)

Kurz: DIE HUMANISTEN (Voegelin)

Schrader: FRIEDERICH DER GROSSE (Allpress)

Wachenhusen: VOM ERSTEN BIS ZUM LETZTEN
SCHUSS (Bayley)

Zastrow: WILHELM DER SIEGREICHE (Ash)

THE MACMILLAN COMPANY

NEW YORK

BOSTON

CHICAGO

DALLAS

ATLANTA

SAN FRANCISCO

